

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav sociálních studií

Sociálně výchovná práce s problémovými dětmi ve středisku výchovné péče

Bakalářská práce

Autor: Andrea Manca
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální patologie a prevence
Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M.



Zadání bakalářské práce

Autor: Andrea Manca

Studium: P19K0074

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální patologie a prevence

Název bakalářské práce: **Sociálně výchovná práce s problémovými dětmi ve středisku výchovné péče**

Název bakalářské práce AJ: Socio-educational work with troubled children in educational care center

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářské práce se zaměřuje na výchovné problémy u žáků, kteří byli doporučeni spádovými školami do střediska celodenní výchovné péče, s hlubším zaměřením na sociální dovednosti u těchto dětí.

Cílem této práce je zmapovat jejich chování, jednání a sociální dovednosti, před nástupem do střediska výchovné péče, v průběhu výchovného procesu a poté zhodnotit ke konci školního roku, jejich integraci zpět do školního prostředí a ověřit použití výchovných metod stacionáře a jeho výchovný vliv na klienty v tomto zařízení.

V teoretické části jsou vymezena témata vztahující se k sociálním a výchovným problémům dětí. Praktická část analyzuje sociální dovednosti dětí a možné sociální změny u dětí s výchovnými problémy.

MATOUŠEK, O., KODYMOVÁ, P., KOLÁČKOVÁ, J. (eds.). 2010. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 351 s. ISBN 978-80-7367-818-0

ELLIOT, Julian. *Dítě v nesnázích : prevence, příčiny, terapie*. Praha : Grada, 2002. 206 s. ISBN 8024701820.

JÁNSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchova ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. 169 s. ISBN 80- 7041- 114-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2004. 170s. ISBN 80-7184-488-8.

Zadávací pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Oponent: Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M.

Datum zadání závěrečné práce: 1.2.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci *Sociálně výchovná práce s problémovými dětmi ve středisku výchovné péče* vypracovala pod vedením vedoucího práce doc. PhDr. Václava Bělíka, Ph.D., samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 21. 11. 2022

Andrea Manca

Poděkování

Ráda bych touto cestou chtěla poděkovat doc. PhDr. Václavu Bělíkovi, Ph.D., za cenné rady, věcné připomínky, vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala za cenné rady PhDr. Erichu Stündlovi ohledně výzkumné části a možnosti uskutečnit výzkumnou část v SVP – Alfa a v neposlední řadě bych chtěla poděkovat dotazovaným respondentům a vedoucím pracovníkům, bez jejichž ochoty a vstřícnosti by výzkumná část bakalářské práce nebyla možná.

Anotace

MANCA, Andrea. *Sociálně výchovná práce s problémovými dětmi ve středisku výchovné péče*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 80 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zaměřuje na výchovné problémy u dětí, které byly doporučeny spádovými školami do střediska celodenní výchovné péče, s hlubším zaměřením na jejich sociální dovednosti. Teoretická část bakalářské práce se zamýšlí nad možnými vlivy, faktory a příčinami problémového chování dětí z rodinného prostředí, pokračuje přes vývojová stádia dítěte až ke školní zralosti a připravenosti dítěte a zamýšlí se nad školním prostředím, vlivem pedagoga na třídní klima, specifickou a nespecifickou prevencí ve školních zařízeních. V poslední části teoretické části je popsáno středisko výchovné péče Alfa, kam děti s problematickým chováním přicházejí, aby své chování, postoje a návyky spojené se sociálními dovednostmi, měly možnost zlepšit, redukovat, za pomoci výchovných pracovníků specializovaných přímo na problematické chování u dětí. Výzkumná část se věnuje zjištění chování, jednání a sociálních dovedností u dětí ve středisku celodenní výchovné péče, jejich možné změny a zároveň ověření použitých výchovných metod, výchovného vlivu pracovníků na klienty v tomto zařízení. Ke zjištění potřebných dat byl použit kvalitativní způsob zkoumání za pomoci polostrukturovaného rozhovoru s pracovníky střediska výchovné péče Alfa.

Klíčová slova: rodinné prostředí, výchovné styly, vývojová stádia dítěte, sociální dovednosti, školní prostředí, problémové chování, prevence, středisko výchovné péče

Annotation

MANCA, Andrea. *Social-educational work with problem children in an educational care centre*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 80 pp. Bachelor Degree Thesis.

This Bachelor thesis deals with the educational problems of children who have been recommended by their local schools to a day care centre, with a deeper focus on their social skills. The theoretical part of the Bachelor thesis considers the possible influences, factors and causes of problem behaviour of children from a family environment, continues through stages of child development up to school maturity and readiness of the child, and considers the school environment, the influence of the teacher on the classroom climate, specific and non-specific prevention in school facilities. The last part of the theoretical part describes the Alfa Educational Care Centre, where children with problematic behaviour come to improve their behaviour, attitudes and habits related to social skills, with the help of educators specialised in problematic behaviour in children.

The research part is devoted to mapping the behaviour, actions and social skills of children in the day care centre, their possible changes and also verifying the use of educational methods, the educational influence of the workers on the clients in this facility. To find out the necessary data, a qualitative research method was applied using semi-structured interviews with the staff of the Alfa Educational Care Centre.

Keywords: family environment, educational styles, stages of child development, social skills, school environment, problem behavior, prevention, Educational Care Center

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Úvod | 9 |
| 1 Rodina a společensky-výchovná úskalí působící na její členy..... | 10 |
| 1.1 Vzor úspěšného člověka 21. století a vlivy na hodnotové systémy společnosti | 10 |
| 1.2 Možné důsledky výchovných stylů na pozdější chování dítěte | 12 |
| 1.3 Znaky novodobých rodin a jejich vliv na výchovu dítěte | 14 |
| 1.4 Faktory ovlivňující chování dítěte | 16 |
| 2 Vývojová stádia dítěte a získávání sociálních dovedností..... | 18 |
| 3 Školní prostředí a vliv pedagoga na třídní klima | 23 |
| 3.1 Problémové chování dětí ve školním prostředí | 25 |
| 3.2 Specifická a nespecifická primární prevence | 26 |
| 3.3 Nespecifická prevence v třídní komunitě a rozvíjení sociálních dovedností u dětí | 28 |
| 3.4 Spolupráce školy se střediskem výchovné péče..... | 31 |
| 4 Květná Zahrada – Středisko výchovné péče Alfa | 33 |
| 4.1 Charakteristika zařízení | 33 |
| 4.2 Popis prostředí internátního oddělení SVP Alfa | 34 |
| 5 Výzkumné šetření..... | 37 |
| 5.1 Cíl výzkumného šetření..... | 37 |
| 5.2 Zvolený druh výzkumu a použitá metoda | 40 |
| 5.3 Výběr výzkumného souboru | 40 |
| 5.4 Realizace výzkumu a zpracování výsledku..... | 41 |
| 6 Zjištěná data a jejich interpretace | 43 |
| 6.1 Dílčí výzkumná otázka I | 43 |
| 6.2 Dílčí výzkumná otázka II..... | 53 |
| 6.3 Dílčí výzkumná otázka III..... | 62 |
| 6.4 Shrnutí výzkumného šetření..... | 72 |
| Závěr | 75 |
| Seznam použitých zdrojů | 77 |
| Seznam tabulek | 81 |

Úvod

„Když zasadíte salát a on neroste, nekladete vinu salátu. Spíše hledáte důvody, proč se mu nedaří. Možná potřebuje pohnojit, více vody nebo méně slunce. Samotnému salátu však vinu nekladete.“ (Thich Nath Hanh, kandidát na Nobelovu cenu míru in Mendel, 2002)

Problémové chování dětí často se formuje v raném dětství, kdy jedním z nejdůležitějších faktorů spolupodílejících se na jejich budoucím jednání a chování je rodinné prostředí. Rodinné příslušníky ale ve výchově stále častěji ovlivňuje novodobá společnost určující pravidla a pohledy na úspěšného člověka dnešní doby. Prvopočáteční sociální dovednosti by děti měly získat v rodinném prostředí. Později přichází děti do nových rolí žáků, které jsou vázané na předškolní a školní instituce. Zde se začnou objevovat či projevovat právě sociální dovednosti, styly výchovy, v kterých bylo dítě vychovávalo. Školní prostředí spojené s určitým řádem může být spouštěčem něčeho, co bylo ukryté či zjevné a možná nebylo dostatečně či zdravě výchovně řešeno.

Teoretická část bakalářské práce se zamýšlí nad možnými vlivy, faktory a příčinami problémového chování dětí z rodinného prostředí, pokračuje přes vývojová stádia dítěte až ke školní zralosti a připravenosti dítěte a zamýšlí se nad školním prostředím, vlivem pedagoga na třídní klima, specifickou a nespecifickou prevencí ve školních zařízeních.

V poslední teoretické části je popsáno středisko výchovné péče Alfa, kam děti s problematickým chováním přicházejí, aby své chování, postoje a návyky spojené se sociálními dovednostmi, měly možnost zlepšit, reedukovat, za pomoci výchovných pracovníků specializovaných přímo na problematické chování u dětí.

Součástí bakalářské práce je provedení vlastního výzkumného šetření, které je zaměřeno na výchovnou činnost pracovníků ve středisku výchovné péče Alfa. Cílem výzkumného šetření bylo zmapování jejich zkušeností, zhodnocení možných změn v chování a sociálních dovednostech u klientů SVP. Dalším cílem bylo zjistit výchovné cesty, výchovný vliv pracovníků a střediska výchovné péče Alfa na klienty v zařízení. Ke zjištění potřebných dat byl použit kvalitativní způsob zkoumání za pomoci polostrukturovaného rozhovoru s pracovníky střediska výchovné péče Alfa

1 Rodina a společensky-výchovná úskalí působící na její členy

Rodina je slovo, které se pro nás stalo samozřejmým synonymem druhu bezpečí, lásky stability odolávající těžkým životním situacím díky soudržnosti svých členů a v případě vychovávaného dítěte je to vzor, který v budoucnu ovlivní jeho chování, morální aspekty, hodnoty a celkový vývoj.

„Rodina představuje skupinu osob přímo spjatých příbuzenskými vztahy, jejíž dospělí členové jsou odpovědní za výchovu dětí.“ (Giddens, 2013, s. 156)

Rodiče by tak měli zastávat výchovné funkce, které nenahradí žádná jiná instituce. Vychovat potomka tak, aby se dokázal úspěšně společensky začlenit a zároveň být „dobrým člověkem“, je rozpor, který řeší ne jeden rodič.

Přesto rodina stojí před nelehkým úkolem splnit poselství, ke kterému toto slovo vybízí, zároveň odolat tlaku zvyšujících se společenských požadavků zaměřených spíše na konzumní činnosti ovlivněné globalizací a novodobou kulturou.

Podle Krause probíhající globalizační systém vytvořil celoplanetární, jednotnou kulturu, která je pomocí komunikačních a informačních technologií ovlivněná například pohledy na stravování, módu, výběr hudby a kulturních programů. Nebezpečnost spatřuje převážně v manipulativním charakteru reklam v masmédiích a v jejich vlivu na uživatele. Jak nadále uvádí, za zmasověním médií stojí masová konzumní společnost, jejímuž diktátu spotřeby jsou neustále vystaveni všichni členové společnosti (Kraus, 2014). *„Globalizace také současně zvyšuje nároky na specifické lidské vlastnosti, schopnosti a výkonnost.“* (Kraus, 2014, s. 70)

1.1 Vzor úspěšného člověka 21. století a vlivy na hodnotové systémy společnosti

Společnost v 21. století se stále více zaměřuje na vysokou pragmatičnost člověka, jež je hodnocen podle toho, jak rychle získá postavení, úspěch a slávu. Výkonný jedinec je ten, který se dokáže vždy, za jakoukoliv cenu prosadit, chce dosáhnout svých vytyčených cílů v co nejkratší době a bez velké námahy (Navrátil, Mattioli, 2011).

„Nový ideál pragmatického člověka je reprezentován v televizi, rozhlase, časopisech, reklamě, na internetu a napodobován je v rodinách, ve společnosti a partě. Kdo se nesnaží přiblížit se novému vzoru chování, není in, není zván na párty, nezajímají se o něj masmédiá.“ (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 29)

Kraus upozorňuje, že v rodinách nejčastěji užívanými masovými médii jsou televize či internet. Televizní programy bývají velmi často cílené na co nejširší vrstvu obyvatelstva, a proto jsou převážně zaměřeny na virtuální atraktivnost, která ale často není propojená s realitou. Kraus zmiňuje televizní filmy s hlavními hrdiny, kteří vystupují arogantně, agresivně, neřídí se svědomím, což může vést, a to hlavně u mladých jedinců, k tendenci nápodoby jejich sociálně nežádoucího jednání (Kraus, 2014).

Negativní vliv konzumní společnosti a tolerance k násilí, které se odráží na delikventním chování mládeže, popisuje Šuriová následovně: „*Násilí vyskytující se v globální společnosti má narůstající tendenci, přičemž alarmující je narůstající bezohlednost a brutální vyjadřování nejen jednotlivců. Násilí se stává každodenní součástí našeho života, přičemž ve společnosti vznikla vyšší tolerance k násilí, které je mnoha jedinci považované za normální a legitimně se vyjadřující.*“ (Šuriová, 2005, s. 80)

Masmediální tlak propojený s ekonomicko-reklamními tahy, podchycený komerční a konzumní kulturou tak způsobuje ve společnosti značný sociální rozpor. Společnost se nechala převážně ovlivnit novodobou kulturou, změnila postoj k vnímání tradičních hodnot a značně tím nbourala tradiční etické normy. Z pohledu psychologického tato změna v hodnotách může nést velmi silný negativní dopad na vývoj jakéhokoli jedince a přinášet tak i problémy ve vymezení cílů, priorit, hodnot, postojů, názorů, přesvědčení ve výchově (Jánský, 2004).

Jánský je přesvědčen, že dnešní chaotický názorový rozpor na výchovu je možný vysvětlit i podle rozdílných hodnot, které jsou preferovány v západním a východním světě.

Současné průmyslové státy západního světa oceňují hodnoty nezávislosti, sebedůvěry a sebeprosazování, kdežto ve státech patřících do východní oblasti jsou stále preferovány hodnoty na bázi kolektivního myšlení spojené s poslušností, pokorou, respektem k autoritám a zažitým tradicím (Jánský, 2004).

„*V extrémním pojetí, kdy by ve společnosti byl preferován pouze jeden hodnotový systém, podepsal by se velmi destruktivně na lidskou osobnost. Kolektivní způsob myšlení, nabývající podobu ideologie často degraduje člověka na pouhý nástroj k dosažení cílů skupiny, nebo v opačném případě přetvářejí společnost v nástroj seberealizace jedince v myšlenkách individualismu.*“ (Jánský, 2004, s. 14)

Probíhající dialog těchto rozdílných hodnotových systémů často vede k nejednotným názorům ohledně správnosti výchovy. Jánský je přesvědčen, že hodnotové systémy

by měly propojit historicko-kulturní hodnoty a tradice s lidskou individualitou spojenou ve schopnostech svobodného a odpovědného rozhodování jedince (Jánský, 2004).

K hodnotovým systémům člověka a výchovným cílům směřujícím ke zdravé výchově vychovávaných jedinců se podobně vyjadřuje Giddens, který říká: „*Měli bychom spojit individuální svobodu v osobním životě, které si dnes tolik ceníme, s potřebou vytvářet pevné a trvalé svazky s druhými lidmi.*“ (Giddens, 2013, s. 181)

Následující podkapitola se proto věnuje výchovnému působení v rodinném prostředí, které ovlivňuje chování a budoucí hodnoty vychovávaného jedince.

1.2 Možné důsledky výchovných stylů na pozdější chování dítěte

Dětství je prvním sociálním vývojem člověka a ve všech kulturách je převážně obdobím domácí výchovy, primární socializace, kde jsou dítěti zprostředkovány první normy, hodnoty, jazyk, vzorce chování, příslušné dovednosti, kterým se postupně učí a pomocí nich si buduje svoji strukturu osobnosti (Jandourek, 2012). Výchovné působení tak ovlivňuje rozvinutí návyků, zájmů, postojů vychovávaného, které autoři Navrátil a Mattioli definují tímto způsobem:

„*Adekvátní podobou výchovné působení je nácvik, trénink podob rutinního reagování, jehož výsledek by mělo být plné zautomatizování.*“ (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 16)

„*Zájmy se projevují jako racionální, promyšlená volba oblastí, v nichž mohou lidé prostřednictvím uvedených aktivit získat a prožít to, co je uspokojuje.*“ (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 27)

„*Postoje jsou naučené, pozitivní nebo negativní reakce jedince na osoby, objekty, děje, se kterými se dostává do kontaktu.*“ (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 27)

Rodinné prostředí je tak důležitým primárním faktorem, který vytváří prvotní obraz u vychovávaného v jeho budoucím chování, jednání a chápání mezilidských vztahů a sociálních norem, které společnost vyžaduje. Neadekvátní výchovné styly v rodinách tak často mohou rozvíjet problematické chování vychovávaného.

Autoři Elliott a Place upozorňují, že přílišné autoritativní vedení, které není kompenzováno laskavou péčí, způsobuje u dětí sklony ke zlostnému a násilnickému jednání, ale v případě slabé autority rodiče dítě často nerespektuje pravidla a omezení, poté je společnost nucena zastavit toto jednání svými zákonnými prostředky (Elliott, Place, 2002).

Podobný názor zastává Jánský, který vysvětluje, že vychovávaný jedinec, je-li veden k absolutní poslušnosti vůči vedoucí autoritě bez pozitivního emočního vztahu, stejně jako nekritický vztah k dítěti založený pouze na jeho touze k sebenaplnění bez správné disciplíny a řízení, povedou tyto dvě rozdílné „výchovné cesty“ s velkou zřejmostí k výslednému egoismu, sobectví, destruktivnímu jednání vychovávaného dítěte (Jánský, 2004).

Dle Merlina a Krejčové je s autoritativní výchovou nezdídkou spojena i porucha opozičního vzdoru. Vysvětlují, že je to častá reakce dítěte na přílišnou moc, kontrolu a vydírání spojené s takzvanou podmíněnou láskou jednoho z rodičů. Dítě pak reaguje podrážděně, vzdorovitě, provokativně, ze svých chyb obviňuje ostatní, nerespektuje pravidla a zpravidla se vyznačuje sníženou frustrační tolerancí (Merlin, Krejčová, 2013).

Za druhý výrazný protipól k autoritativní výchově je považován liberální styl výchovy, který je silně ovlivněn požadavkem našeho světového společenství, které se opírá o teorii, že by měla být zajištěna svobodná volba každého jedince. Směřuje tak k tomu, a výstupem by mělo být, aby se děti dokázaly samostatně rozhodnout, hledaly alternativní řešení ve všech společenských situacích, ale i v takových, které se týkají osobní hygieny, zdraví, bezpečnosti, povinnosti, zdvořilosti a zdali budou chtít respektovat, nebo nebudou chtít respektovat daná pravidla (Navrátil, Mattioli, 2011).

Výsledným jednáním bývá odmítání plnit povinnosti, které jsou zdůvodňovány tím, že je tak omezována jejich svoboda rozhodování. Opakovaným prosazováním těchto rozhodnutí, které společnost nazývá nežádoucí, začnou jedinci využívat všech možných nežádoucích prostředků, a to proto, že svým jednáním dosahují požitku úspěchu a moci a získávají tak zkušenost, že uspokojení svých potřeb a zájmů dosáhnou právě svým problémovým chováním a tato zkušenost se stává jejich osvědčenou volbou chování (Navrátil, Mattioli, 2011).

„Utváření těchto návyků a specifických dovedností prosazují poté i v případech, kde se vylučuje jakákoliv možnost alternativního řešení. Pokud tedy vychovávaný nedostane od dospělého jedince to, co si předsevzal, potrestají je záchvaty zlosti, ignorováním, provokativním chováním, verbální a neverbální agresí, pláčem a nutí tak dospělého k rezignaci, a tak splnění jejich požadavků. V dalších případech mají tendenci vychovávaní přistupovat k požadavkům dospělého jako k výměnnému obchodu, anebo svádět své pochybení na vnější skutečnosti a osoby.“ (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 15)

Demokratický výchovný styl charakterizují autoři Elliott a Place třemi slovy, která splňují základní pravidla v péči o dítě a výchovu. **Péče, důslednost a kontrola.** Tato

triáda by měla záviset na okolnostech, charakteru či potřebách dítěte. Péči je potřeba věnovat více dítěti nemocnému, u nezvladatelného dítěte je doporučováno spíše pevnější vedení a častější kontrola spojená s láskyplnou důsledností, kdy autoři upozorňují, že všechny tyto prvky by měly být vždy zastoupeny v rozumné míře (Elliot, Place, 2002).

Respektování výchovných a společenských pravidel náleží k sociálním dovednostem, které nemusí narušit individualitu dítěte, ale učí ho, že pravidla jsou v lidské společnosti důležitá. Pochopení pravidel zaručuje vychovávanému dítěti snadnější začlenění do vzdělávacích institucí bez větších problémů nežli děti, které nemusí respektovat nikoho, kromě sebe samého. Výchovné problémy dítěte pak spočívají často v nepochopení pravidel lidského soužití s ostatními, a to z důvodů, že jej tato pravidla nikdo nenaučil (Navrátil, Mattioli, 2011).

1.3 Znaky novodobých rodin a jejich vliv na výchovu dítěte

Na socializaci má nepochybně velký vliv kulturní prostředí, do něhož se rodíme, a tím je jako první rodina. Rodina je naše první interakce s vychovateli, kteří se podílí na našem osobnostním vývoji, jednání a hodnotách, které vyznáváme. Postupně v průběhu socializace dospívá každý z nás k procesu sebeuvědomění a tvoří si schopnosti samostatného myšlení a jednání (Giddens, 2013).

„Prostředí rodiny ovlivňuje jedince od jeho narození v řadě biologických, ekonomických, sociálních a psychologických funkcí. Je to nejdůležitější sociální skupina, která by mu měla poskytovat bezpečné zázemí, uspokojovat jeho potřeby a zprostředkovávat zkušenosti, které nezíská nikde jinde.“ (Vágnerová, 2004, s. 317)

Změny dnešní rodiny vidí Kraus jako důsledek dnešní doby, která má vysoké nároky na jedince v pracovní sféře, tím se dotýká rodinného prostředí a funkcí, které tradiční rodiny kdysi splňovaly. Demokratizace uvnitř rodiny, izolovanost, dezintegrace a atomizace rodinného života, zmenšení rodin a dvoukariérový model, vysoký výskyt rozvodovosti a rozdílná socioekonomická úroveň jsou znaky současné rodiny, které se podepisují na celkové funkčnosti rodin a výchově u dětí (Kraus, 2014, s. 83–86).

„Již delší dobu lze pozorovat, že téměř ve všech rodinách ubylo chvil, kdy se rodina schází pohromadě za účelem sdělit si své zážitky, radosti a starosti a hledat cesty vzájemné spolupráce. Dezintegrací rodinného života jsou poznamenány především děti. Ony pociťují absenci pevného zázemí nejvíce. Není divu, že když jim ho neposkytne

rodina, hledají ho jinde, a to nejčastěji v nejrůznějších partách. Ty ovšem představují živnou půdu pro delikventní jednání.“ (Kraus, 2015, s. 102)

Rozpad rodiny je dalším významným znakem, který ovlivňuje vývoj dítěte v těchto neúplných rodinách. Ekonomické a organizační zajištění rodiny, volnočasové aktivity a výchova dítěte je pro osamocené rodiče abnormální zátěží. Následně chybějící autorita otce často vede k výchovně problematickému chování dítěte (Kraus, 2015).

Výzkumný ústav práce a sociálních věcí potvrzuje, že výrazným problémem dnešních rodin, a to i úplných rodin s dětmi, je využívání a dostatečnost času, který mohou rodiče věnovat činnostem, jež utužují rodinnou soudržnost a vztahy. Jako nejčastější příčiny jsou uváděny velká vytiženost rodičů v zaměstnání v důsledku rostoucích nároků na výkon profese, ale i že za pracovním vytižením stojí zaměření na úspěch a silnou spotřební orientaci. Uvedené autorky níže nadále poukazují, že *„muži průměrně odhadovali čas v zaměstnání týdně na 47 hodin a ženy na 39 hodin. Péči o děti věnovaly ženy asi 20 hodin (méně než na domácnost), zatímco muži 13 hodin (o málo více než na domácnost). Čas věnovaný dětem se snižoval s rostoucím věkem. Ve všech rodičích je zjevná nespokojenost s množstvím času, který věnují, nebo mohou věnovat dětem, zejména času stráveného s dětmi mimo zaopatření jejich základních potřeb, tedy aktivit, v nichž se naplňuje rodičovská role a její prožívání. Pokud spolu rodiny netráví čas, děti se nemají od koho učit. Výchovu potomků nelze zhustit do hodiny denně. Společně strávený čas dává prostor pro budování vztahů. Pokud tento čas není, hrozí velké nebezpečí, že se členové rodiny pořádně nepoznají.*“ (Oujezdská, 2016 in Kuchařová a kol., 2020, s. 108)

Společně strávený čas rodiny se svými dětmi spatřuje Vágnerová jako jeden z důležitých faktorů zdravého vývoje dítěte. Vychovávaný zde dostává souhrn důležitých informací týkajících se zdravých vztahů, pochopení rolí mezi členy rodiny, druhy komunikace a volby správných strategií, kterými je schopen řešit problémy. Tyto informace se stávají součástí jeho identity a je tak odolnější k negativním zkušenostem a výchovně problematickému chování (Vágnerová, 2004).

Následující podkapitola je věnována faktorům, které mohou ovlivňovat vývoj dítěte a získávání sociální dovednosti ve vývojových stádiích.

1.4 Faktory ovlivňující chování dítěte

Elliot a Place upozorňují, že nejdůležitějšími faktory ovlivňujícími vývoj dítěte jsou jeho **genetická výbava, temperament a osobní historie dítěte**.

Genetická výbava po rodičích ovlivňuje tělesné systémy, které přímo souvisí s emocemi, a tedy i s chováním. Jak autoři uvádějí, například při poruše působení serotoninu v lidském organismu nastávají změny spojené s emočními problémy, a proto tyto poruchy chemických proměn mohou hrát významnou roli i při vzniku a přetrvávání různých emočních poruch (Elliot, Place, 2002).

V poslední době je často zmiňovaná porucha pozornosti a hyperaktivity, která způsobuje často výchovně problematické chování u dětí. Níže uvedené autorky zmiňují poruchu pozornosti a hyperaktivity ADHD/ADD jako poruchu, která je vrozená a je dána především dědičností, kdy příčiny mohou být způsobeny užíváním návykových látek v těhotenství, ale i nedostatkem kyslíku při porodu. Zmiňují, že: *„Potíže zapříčiňují odchylky ve vývoji centrální nervové soustavy a porucha dopaminergního a noradrenergního přenosu signálu v centrální nervové soustavě.“* (Čermáková, Papežová, Uhlíková, 2015, s. 6)

Další důležitý faktor ovlivňující chování dítěte je temperament dítěte, který se sice nedá zcela odlišit od genetických vlivů a výbavy, ale velmi často se stává, že se dítě se svým temperamentem absolutně vymyká zkušenostem rodičů, kteří netuší, jak mají na vychovávaného reagovat a správně ho usměrňovat (Elliot, Place, 2002).

Symptomy ADHD ovlivňují chování dítěte, zasahují do temperamentní složky dítěte, kdy správné výchovné cesty mohou pomoci k lepšímu začlenění dítěte do přirozeného prostředí.

Čermáková, Papežová a Uhlíková vysvětlují, že: *„Symptomy ADHD/ADD je možné do určité míry ovlivnit výchovou, úpravou pracovního prostředí a návyků, používáním pomůcek, velmi účinná bývá terapie (osvědčuje se především KBT), v řadě případů pomůže vhodná medikace. ADHD/ADD tedy nezpůsobuje výchova, nicméně vhodnými výchovnými postupy lze projevy této poruchy značně eliminovat a umožnit tak jedinci s ADHD/ADD fungovat v běžném prostředí.“* (Čermáková, Papežová, Uhlíková, 2015, s. 6)

Osobní historii dítěte autoři charakterizují jako významné okamžiky v životě, které měly, či mají důležitý vliv na formování chování dítěte, jako jsou například smrt jednoho z rodičů, vážná onemocnění, pohlavní zneužívání a zanedbávání dítěte. Rodinná

atmosféra je, dle autorů, jeden z nejpodstatnějších fenoménů, které mohou výskyt obtíží ovlivňovat a problémové chování dítěte je pouze ukazatelem na potíže v rodinném prostředí.

Tyto tři faktory pak silně ovlivňují vývojová stadia dítěte, z kterých si nese určité zkušenosti podílející se na jeho rozvoji dovedností. V případě, že dítě do dalšího vývojového stadia přichází nedostatečně vybaveno, či jím nemohlo projít úspěšně, hůře pak zvládá nové obtížnější úkoly, které ho v budoucnu čekají (Elliot, Place, 2002).

„Úspěšné dokončení úkolů jednotlivých stádií není podmínkou dalšího pokroku, nicméně vybaví dítě schopností zvládnout další stádium lépe a snáze. Problémy v některém vývojovém stádiu nebrání dítěti ve vývoji, ale činí ho obtížnějším kvůli nedostatku základních vědomostí a dovedností, přináležejících jednotlivým stádiím.“
(Elliot, Place, 2002, s. 14)

Obtížnější vývoj dítěte, jak upozorňují zmínění autoři, kvůli nedostatku vědomostí a dovedností se může na dítěti podepsat nejen v jeho základním a primárním prostředí, jakým je rodina, ale postupem času se dítě může velmi problematicky začlenit do výchovných a vzdělávacích institucí, jakými jsou bezesporu školní prostředí. Nalezení sociálních dovedností u dítěte je poté obtížnější nejen pro tyto instituce, ale hlavně pro vychovávaného jedince, který z těchto možných důvodů může v tomto pro něj novém a režimově nastaveném prostředí selhávat a chovat se výchovně problematicky.

2 Vývojová stádia dítěte a získávání sociálních dovedností

Předchozí kapitola se zabírala rodinným prostředím, výchovnými styly v rodinách a faktory, které ovlivňují vývojová stádia dětí a jež se podílí na sociálních dovednostech, zkušenostech a vědomostech dítěte. Kapitola druhá se proto věnuje alespoň okrajově vývojovým stádiím dítěte z pohledu Eriksona, doplněným rozvojem sociálních dovedností u dětí podle dalších autorů vyjadřujících se k danému období. Z důvodu, že bakalářská práce se ve výzkumné části zabírá dětmi maximálně do 15 let věku, jsou vývojová stadia popsána pouze do pátého stádia nazývaného adolescence.

Stadium orálně-smyslové

Konflikt mezi důvěrou a nedůvěrou (do 1 roku)

Získaná ctnost: naděje

„Šťastné je dítě, jež přijde na tento svět s dobrými geny a milujícími rodiči i prarodiči, kteří jsou vůči němu vstřícní a s ohromným nadšením si ho užívají. Musíme si uvědomit, že dítě bez základní důvěry nemůže přežít. Z toho vyplývá, že každá žijící osoba má základní důvěru a s ní do jisté míry také ctnost naděje. Nedůvěra může kontaminovat všechny stránky našich životů a zbavit nás lásky a přátelství s lidskými bytostmi.“
(Erikson, 2015, s. 110)

První sociální výkon dítěte popisuje Erikson jako ochotu nechat odejít matku z jeho dohledu bez nadměrné úzkosti, anebo hněvu, protože nabylo důvěru samo v sebe. V případě nedůvěry dítěte samo v sebe se může v budoucnu u dospělých jedinců projevit únikem do schizoidního nebo depresivního vztahu, který způsobuje právě vzniklá nedůvěra v tomto stádiu (Erikson, 2015).

Vágnerová uvádí, že sociální učení kojence závisí na mezilidské interakce matky a prostředí. Pro dítě funguje matka jako zrcadlo, které mu poskytuje zpětnou vazbu, například úsměvem, řečí, správnou reakcí na dětské potřeby, a tím se u dítěte vytváří sociální učení nápodobou. Do devátého měsíce dítěte je proto přirozené, že matka je pro nemluvně velmi důležitý opěrný bod. Dodává, že obávat se cizích lidí je naprosto přirozené, ale zároveň samotné dítě nabývá zkušenosti s druhými lidmi, a tím se učí **samostatnosti a nezávislosti na matce** (Vágnerová, 2000).

Aby se dítě naučilo důvěřovat ostatním, musí mít ve svém vztahu co nejméně nejistot. V případě, že je mu odepřena vřelost matky a její péče, dítě svět začne spatřovat jako nebezpečné a nedůvěryhodné místo (Elliot, Place, 2002).

Stadium muskulárně-anální

Konflikt mezi autonomií a studem (1–3 roky)

Získaná ctnost: síla chtění

U dvouletého dítěte mohou rodiče zaregistrovat velkou charakterovou změnu, nazývanou svéhlavost. Dítě se chopí lžičky či hraček, stojí pevně na svých nohou a tím dokazuje rodičům, co vše je schopno samo zvládnout. Čím má dítě silnější vůli, tím víc se toho pokouší samo zvládnout. Pokud se dítěti nedaří splnit své cíle, dochází u něj k pocitu vlastního studu, zahanbení sebe sama (Erikson, 2015).

V tomto období je rozhodující poměr lásky a nenávisti, spolupráce a svéhlavosti, svobody sebevyjádření i jejího potlačení, ztráta sebekontroly či nadměrné cizí kontroly. Nezvládnutí tohoto období se v dospělosti může projevit **přecitlivělost na zahanbení**, či strachy z útoků zezadu (Erikson, 2015).

Vlastní vůle dítěte se začíná objevovat v jeho **sebeocenění**, kde je důležité, aby rodiče dítě podpořili v jeho vlastní vůli objevovat nové věci a zároveň v něm vyvolali pocit bezpečí a opory (Elliot, Place, 2002).

Sociální rozvoj patřící k vývojovému období dítěte by mělo být provázáno určitým odloučením od matky, které se zároveň pojí s navazováním nových vztahů s cizími lidmi, vrstevníky a rozvíjením komunikace mezi nimi. Tyto změny jsou pro socializaci dítěte nezbytné, protože mu umožňují pochopit různost rolí, a hlavně své vlastní. Dítě se naučí rozlišovat blízké lidi podle jejich specifických znaků a zároveň jeho vrstevníci mu slouží jako druh modelu, s kterým bývá srovnáváno. Sociální normy dítě začíná chápat díky pozorování lidí, kteří jsou pro něj citově důležití. Poté je napodobuje a identifikuje se s nimi. Verbální sdělení od dospělých mu dopomáhají pochopit a **rozlišovat pravidla mezi dobrým a špatným chováním** (Vágnerová, 2000).

Stadium pohybově-genitální

Konflikt mezi iniciativou a vinou (3–6 let)

Získaná ctnost: rozvoj svědomí

„Iniciovat znamená vykročit novým směrem. Iniciativa je odvážná a hrdinská, ale když selže, následuje silný pocit ztráty hodnoty. Je plná života a plná nadšení, dokud trvá, ale ten, kdo podněcuje iniciativitu, často končí s pocitem nedostatečnosti a viny.“ (Erikson, 2015, s. 112)

Dítě, které vše nové teprve zjišťuje, má strach, přichází najednou se zjištěním, že osobně a fyzicky se vyvíjí a má energii, která mu dovoluje zapomenout na počáteční nezdary. Chce být aktivní, objevuje nový svět a přesvědčuje se o svoji nezávislosti, libosti z úsilí a zápasu.

Nebezpečí tohoto stádia spočívá jeho pocitu viny nad zamýšlenými činy. Jeho autonomie se soustřeďuje na své mladší sourozence, které bere jako protivníky, a ti tak mohou být motivem jeho vzteku. Vztek vzniká z pocitů žárlivosti a soupeřivosti, protože už není privilegovaný u své matky. Častý nezdar pak může vést k **rezignaci, vině a úzkosti**. V případě nevyřešeného vnitřního konfliktu v tomto období jedinec v dospělosti může trpět psychosomatickými onemocněními či impotencí. V opačném pozitivním případě se u něj vyvíjí morální odpovědnost, kdy začne zacházet více smyslně s hračkami, s péčí o své mladší sourozence a tím rozvíjí ctnost tohoto období, jenž je rozvoj svědomí (Erikson, 2015).

Vágnerová spatřuje v poslední fázi pohybově genitálního období dítěte, dovednosti **prosazování se** a hledání uplatnění ve své vrstevnické skupině. Příchodem do předškolního a školního zařízení se dítě učí dovednosti spolupráce, ale i soupeření. Realitu si často vysvětluje tak, aby pro něj byla srozumitelná a přijatelná, protože nemá vyvinuté logické myšlení. **Sebehodnocení** je závislé na dospělých osobách, převážně na rodičích, a názory přejímá doslovně a nekriticky. V sociálním vývoji jde o **rozvoj jistoty a bezpečí**. Asociálně dítě reaguje tehdy, pokud se cítí nejisté a ohrožené. Jestliže dítěti nebyl vytvořen vhodný rodinný model, který by jej učil správnou nápodobou, identifikací a podmiňováním (trestem a odměnou), tak v takovém případě dítě nemůže vědět, jaký je vhodný model chování (Vágnerová, 2000).

Stadium latentní

Konflikt mezi výkonností a méněcenností (6–12 let)

Získaná ctnost: kompetence

„Je skoro povinnost být schopní, abychom vynikli v našem praktickém světě.“ (Erikson, 2015, s. 113)

Dítě, které si dosud především hrálo a tvořilo, je najednou vystaveno povinností spjatým se školou, kde je klasifikováno podle dosažených schopností, a to převážně v psaném a mluveném projevu, podle kterého nás druzí hodnotí. Systematická výuka má dítě přivést k produktivní práci a kompenzovat jeho rozmary a přání. Princip práce je

založen na stálé pílí a pozornosti, a tím se učí získávat potěšení z práce, kterou zdárně dokončilo a objevuje svoji výkonnost připravující ho na budoucí specializace v sociální realitě života (Erikson, 2015).

Dítě v tomto stádiu je nejvíce ohrožováno pocitem **nedostatečnosti a méněcennosti**. Pokud se domnívá, že není tak rychlé či chápající jako jeho spolužáci, může ztratit odvahu, naději a stáhnout se zpět do svého oidipovského období. Freud toto období nazývá latentní z toho důvodu, že právě v tomto období se ukrývají prudké pudy, které mohou způsobit silnou bouři puberty. Kompetence, jinak také způsobilost **zvládat určitou pracovní pozici**, mít potřebné vědomosti a znalosti, je ctnost, které by se mělo dítě v tomto období naučit (Erikson, 2015).

Elliot a Place vysvětlují, že v tomto období se dítě začíná chovat k rodičům a ostatním dospělým jako rovnocenný partner, kdy se zároveň srovnává se svými vrstevníky a největší vliv na jeho chování mají učitelé a vrstevníci (Elliot, Place, 2002).

Adolescence

Konflikt mezi vlastní identitou a rolí mezi lidmi (12–19 let)

Získaná ctnost: poctivost

Dítě v tomto období vyspívá fyziologicky a pohlavně. Přeměnou v mladého člověka zažívá velký konflikt mezi svojí vlastní identitou a rolí plnicí mezi ostatními lidmi. Adolescent se většinou obává, jak na něj nahlíží druzí lidé, s kterými se porovnává. Největším nebezpečím tohoto období je konfúze rolí (Erikson, 2015).

Adolescent své role a své ideologické hodnoty teprve hledá. Dle Eriksona v tomto období se objevuje i zvláštní ctnost nazvaná věrnost, vyznačující se dychtivým přijímáním učitele či vůdce, který jim zajišťuje ideologické zprostředkování náhledu na společnost. Upozorňuje, že opakem věrnosti a odmítnutí role v tomto období se může vyznačovat buď **neprůbojností, anebo systematickým vzdorem**. Bez vzdoru anebo alespoň částečnému odmítnutí rolí, se ale nejde ve společenském procesu obejít a jsou velmi důležité pro rozvoj jedince i společnosti. **Hledání rolí** je přirozené, spontánní, ritualizace je pozitivní, pokud nepřerůstá k fanatismu militantních, náboženských skupin, které mají společný totalitarismus a jedinec tak ztrácí vlastní identitu (Erikson, 2015).

Školní zralost a připravenost dítěte

Nástupem do školního prostředí je dítěti přidělena nová sociální role školáka spojená se zvýšením nároků, požadavků, povinností a schopností, které okolí od dítěte požaduje. Názorově bývá dítě ovlivněno ze svého nejbližšího rodinného prostředí, kde si vytváří pozitivní anebo negativní postoje obsahující naděje, a také obavy plynoucí ze zkušenosti rodičů. Rodiče většinou dítěti školu představují jako povinnost, nutnost, kterou potřebuje k svému dalšímu rozvoji, a proto zaměřují pozornost hlavně na školní výkonnost a úspěšnost dítěte (Vágnerová, 2000).

Jedlička zdůrazňuje, že školní zralost je u dětí narozených ve stejném časovém pásmu odlišná. „*Je totiž podmíněná jak psychosociální vyspělostí, tak biologickou zralostí, ale svoji roli mohou sehrát i vrozené či získané tělesné a smyslové vady, následky takzvaných cirkumporodních poškození centrálního nervového systému či překážky dané příslušností dítěte k jazykové a kulturně odlišné minoritě.*“ (Jedlička, 2017, s. 133)

Děti s odlišnou školní zralostí pak ve většině případů nejsou schopné zvládnout adaptaci na školní režim bez frustrací, neobratnosti a selhávání. Takové děti často mívají mezi spolužáky špatný sociální status, z důvodů odlišnosti. Dětem připadá odlišný jedinec směšný, často bývá středem pozornosti, anebo terčem budoucí šikany (Matějček in Vágnerová, 2000).

Školní připravenost záleží na sociálních zkušenostech a postojích dítěte ke vzdělání, kdy rodiny s menším sociálním statusem často upřednostňují jiné vlastnosti a dovednosti, které nejsou tak významné pro školní úspěšnost. Pokud se normy rodiny liší od daných požadavků společnosti, které zastupuje také škola, **v dítěti nastává rozkol v pochopení, které z norem má akceptovat.** Děti ve školním prostředí by se měly naučit pracovat pod vedením autority – učitele a respektovat nové prostředí školy. V případě, kdy dítě upřednostní vlastní sebeuspokojení před povinnostmi, které ze školního prostředí vyplývají, hrozí, že vychovávaný bude odkládat své školní povinnosti a nebude dodržovat normy školy, ale ty, které ho naučila přijímat jeho rodina. Důsledkem bývá, že dětem chybí **motivace k činnostem, které se školou přímo souvisí, sebeřízení (autoregulace), vytrvalost, sebeovládání, odolnost a schopnost překonávat překážky** (Vágnerová, 2000).

3 Školní prostředí a vliv pedagoga na třídní klima

Předchozí kapitola se zabývala vývojovými stadii dítěte, sociálními dovednostmi, jež by vychovávaný měl postupně získávat a zároveň i vlivem neúspěšného projití vývojovými stadii, které mohou negativně ovlivnit sociální dovedností dětí v jejich budoucím chování, jednání, školní zralosti a připravenosti dítěte před nástupem do školního zařízení. Kapitola třetí je věnována pedagogickému vlivu učitele na klima třídního kolektivu, nejčastějšímu problematickému chování dětí ve školním prostředí, stručnému vysvětlení specifické a nespecifické prevence, kdy podkapitola třetí se věnuje možnosti nespecifické prevence ve výchovném procesu třídního kolektivu. Poslední podkapitola je věnována spolupráci školy se střediskem výchovné péče.

„Učitelé jsou podstatou své společenské funkce dobře vybaveni k tomu, aby opravovali chyby dětí. Školy vznikaly proto, že rodina nebyla schopná vychovat děti tak, aby to odpovídalo sociálním nárokům života. Škola představuje rozšíření rodiny, a právě v ní se děti učí čelit problémům života.“ (Adler, 2001, s. 118)

Matoušek a Kroftová uvádějí, že *„příchodem do školy dítě ztrácí výlučné postavení, které do té doby mělo v rodině. Musí se naučit novému životnímu rytmu, a především se po něm žádá, aby se přizpůsobilo a bylo takové, jaké jsou ostatní děti. Pedagog je nejprve nejvýznamnější osobou a autoritou konkurující rodičům. V systému školy je známkování, kterými je dítě hodnoceno za podané výkony a za chování. Z toho žák odvozuje, v prvních letech školní docházky, pocit vlastní hodnoty.“ (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 75)*

Krejčová se domnívá, že častým důvodem neaktivní spolupráce žáka ve výuce spočívá strach z chybovosti. Pokud se žák dopustí chyby, bývá ohodnocen špatnou známkou a ironickou poznámkou učitele, který očekává, že práce žáka musí být bezchybná, protože dané učivo už bylo dostatečně osvojeno, žáci se tak často bojí říci o dopomoc pedagogického pracovníka z důvodu, že budou považováni za hloupé či neschopné. Proto odmítají ve výuce aktivně odpovídat či pracovat, protože učitelé je pak mohou vnímat a klasifikovat negativně, a tak žáci vnitřně nabývají přesvědčení, že nejsou schopni předměty zvládnout (Krejčová, 2013). Matoušek a Kroftová doplňují: *„Učitelův nezájem či ironizování žáků, můžou být živnou půdou pro problematické chování ve třídě. Je zcela běžné, že učitel označí žáka, který z nějakého důvodu selhává a kterého pak i ostatní děti cítí oprávněně trestat.“ (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 76)*

Pedagog se tak může stát vhodným i nevhodným sociálním vzorem nápodoby a identifikace dítěte. Pedagog ovlivňuje dítě v jeho motivaci k práci, výkonu ve školním

prostředí a měl by sloužit jako vhodný výchovný vzor v chování, jednání a komunikace. Za prvořadou sociální dovednost učitele je především považována komunikace a schopnost vysvětlit žákům dané učivo s ohleduplností verbálního projevu k žákům. Kyriacou vysvětluje, že *„učitelé při své práci hodně mluví, ať už přednášejí, vysvětlují, dávají pokyny, kladou otázky, nebo řídí diskusi třídy. Proto nepřekvapuje, že kvalita mluveného projevu učitele je jedním z nejdůležitějších aspektů efektivní výuky. Schopnost vysvětlit učivo jasně a na úrovni žáků, ohodnotili žáci jako nejdůležitější prvek pro zajištění kvalitních výsledků ve vyučování.“* (Kyriacou in Průcha, 2017, s. 316)

K výchovným problémům ve třídním kolektivu, vlivu školy a pedagoga se vyjadřují Matoušek a Kroftová následovně: *„Jakékoliv přehlížení zcela zjevných přestupků či nejasná pravidla týkající se žádoucího chování dětí, degradace či deptání žáků, nemožnost odčinit přestupek, neobjektivní rozhodování učitele či ředitele jsou postoje, které podkopávají představu dětí o tom, že jejich chování má za každých okolností jasné hranice a že udržování těchto hranic se řídí pravidly fair play.“* (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 77)

Matějček nadále upozorňuje, že vysoké procento dětí školního věku zažívá negativní situace spojené ve školním sociálním prostředí. Pocity nespokojenosti a neúspěšnosti mají až destruktivní vliv na vlastní sebepojetí žáka. Dítě, které je z nějakého důvodu psychicky oslabené, může vnímat nároky kladené školním prostředím jako zdroj stresů, frustrace a chronického emočního napětí. Vyslovuje názor, že by bylo vhodné, aby škola současně poskytovala i terapeutické pomoci nejenom těmto dětem (Matějček, 2013). Podobný názor zastává Jánský, který se domnívá, že problémové děti je potřeba chápat jako skupinu dětí ohrožených, pokusit se najít pedagogická opatření, která by vývojová rizika dětské psychiky maximálně snížila (Jánský, 2004).

Náplň pedagogické práce objasňuje MŠMT (tj. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy), které zdůrazňuje, že *„pedagog by se měl u žáků zaměřovat na sociálně emočních dovedností a kompetencí, konstruktivní zvládnání konfliktů a zátěžových situací činit tak soustavně, dlouhodobě a aktivně.“* (MŠMT, 2010, s. 47) Vzdělávání žáků by mělo probíhat na bázi pozitivně laděných prožitků a na zkušenostech, kdy výkonnost, vynucená kázeň, rivalita mezi žáky, dominantní postavení učitele, by mělo být nahrazeno variabilitou a kombinací učebních metod, kde by žákům měla být umožněna tvořivost, rovnocenná komunikace, spolupráce mezi sebou a učitelem, projevující své názory, nebojící se chybovat, objevovat a nalézat nové postupy, strategie v učení a zároveň všechny dílčí úkoly by měly odpovídat možnostem žáků (Bílá kniha, 2001).

Dle Jedličky životní obtíže a vztahové problémy, do kterých se mladistvý žák dostává, nejsou hlavní náplní učitele. Zdravý vývoj dítěte je především věcí rodiny a v prevenci by měly mít důležitou roli instituce zabývající se volnočasovými aktivitami. Jedlička ale zároveň dodává, že „*učitel, který připustí povyšování určitých dětí nad jiné, posměch méně zdatným, přehlížení chudších a trápení slabších, se naprosto zpronevěřil svému poslání a selhal nejen jako odborník, ale především jako člověk.*“ (Jedlička, 2017, s. 18)

Klima třídního kolektivu by měl pedagog věnovat zvýšenou pozornost. Jakékoliv přehlížení výchovných problémů mezi žáky mohou tak zapříčinit problémové chování ve školním prostředí, kterému je věnován následující text.

3.1 Problémové chování dětí ve školním prostředí

Rizikové chování je problematické, znepokojující, nebo nežádoucí vzhledem k normám konvenční společnosti, jejím institucím a autoritám, kde toto chování je posléze společenskými institucemi regulováno preventivními a léčebnými intervencemi (Miovský a kol., 2010). Problematické chování dětí a možné příčiny z pedagogického pohledu charakterizují Navrátil a Mattioli jako: „*odlišnost dítěte od uznávané požadované normy ze statistického, sociálního a funkčního hlediska. V chování se dítě projevuje abnormálně, kdy se může jednat o odchylky ve vývoji a projevech jeho osobnosti dítěte, anebo může být projevem negativních vlivů z rodinného a širšího sociálního prostředí.*“ (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 13)

K nejčastějším projevům problémového chování dětí ve školském prostředí podle Jánského patří: „*Neprospěch, nepozornost, nepořádnost, hyperaktivita, impulzita, krádeže, lhání, negativismus, vzdor, nepřátelské chování, opozice, agrese, násilnosti, riskantní chování, sklíčenost, deprese, úzkosti, neurotické projevy, neupravenost, nečistota, záškoláctví anebo absence při vyučování.*“ (Jánský, 2004, s. 20)

Jánský dodává, že problematické chování dětí nemusí být trvalým, ale měnným jevem spojeným s vyzríváním dětské osobnosti, se změnou prostředí a přístupu k dítěti, anebo také v **preventivních opatřeních, která budou předcházet rozvoji dalších možných symptomů a nedostatků ve vývoji jedince** (Jánský, 2004).

3.2 Specifická a nespecifická primární prevence

Ve školním prostředí, které bývá často důrazným spouštěčem prvotních příznaků problematického chování u dětí, se prevence rizikového chování nejčastěji rozděluje na prevenci specifickou a nespecifickou.

Specifickou prevencí jsou myšleny takové primární programy a aktivity, jež jsou zaměřeny na některou z forem rizikového chování a nespecifická prevence obsahuje nabídku volnočasových aktivit a není zaměřená na konkrétní formu rizikového chování (MŠMT, 2010, online).

Kraus upozorňuje, že větší pozornost by bylo zapotřebí věnovat prevenci nespecifické. *„Nespecifická prevence představuje působení směřující k celkovému formování osobnosti ve smyslu zdravého životního stylu, posilování salutoprotektivních faktorů osobnosti. Tedy osobnosti schopné odolávat nejrůznějším negativním vlivům, ohrožení, nástrahám. Pokud jde o školu, nespecifická primární prevence spočívá vlastně v sociálně výchovné činnosti, v osobnostně sociálním rozvoji.“* (Kraus, 2015, s. 86–87)

Ve školním prostředí by nespecifická primární prevence měla probíhat ve volnočasových aktivitách, které nabízí například školní družina. Ve školní družině probíhá zvláštní proces výchovného učení, který by měl navazovat a doplňovat se se vzdělávacím procesem základní školy. Bendl nabízí možnost využití takzvaných peer programů ve školní družině, které se zaměřují na primární prevenci u dětí pomocí vrstevnických skupin. V družině, které jsou velmi často složeny dětmi různého věku, jiného sociálního složení nežli školní třídy, je možné tato specifika velmi dobře výchovně využít. Starší děti mohou být pozitivním příkladem a výchovným vzorem pro mladší děti, kterým mohou dopomáhat, vysvětlovat a tím být zároveň nápomocné vychovatelům v různých společných aktivitách (Bendl, 2015).

Principem peer programů je aktivní zapojení předem připravených, zdravě žijících vrstevníků, kteří pozitivně, neformálně působí na formování postojů cílové populace. Vychází se z předpokladu, že se jedinec ztotožní spíše s někým, kdo je mu bližší z hlediska sociálního zázemí, věku, role, zájmů a životní orientace, a který jej proto v jeho názorech a postojích má schopnost ovlivňovat a pokud se cílová populace s nositeli preventivního programu skutečně identifikuje, poměrně snadno nabyté dovednosti a postoje uplatní také v budoucnu (Základní škola Chomutov, 2018, online).

Nácvik sociálních dovedností velmi úzce souvisí se sociálním učením a budoucím problematickým chováním u žáků. Autoři Hájek a Pávková konstatují, že sociální učení

by mělo probíhat formou pedagogicko-psychologického přístupu k dětem a má být složeno ze čtyř částí, které nazývají: modelování, hraní rolí, zpětné vazby a přenos získaných sociálních zkušeností do každodenního chování žáka. Autoři dále zdůrazňují, že školní družina je právě vhodným místem k realizování sociálního učení u dětí (Mezera, 2007 in Hájek, Pávková, 2011).

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV) v projektu *Socio-emoční učení a prevence násilí v blízkých vztazích* se zaměřuje na komplexní vzdělávací programy zaměřené na podporu duševního zdraví dětí a dospívajících v rámci školního vyučování. Cílem zaváděných vzdělávacích programů je primární prevence duševních onemocnění a násilí, kdy pomocí australské metodiky, zaměřující se na žáky od 1. ročníků ZŠ až po žáky posledních ročníků SŠ, se snaží rozvíjet **socio-emoční dovednosti nazvané 4R**. „*Metodika 4R – Respekt, Rozmanitost, Rovnost & Resilience nabízí školám ucelený soubor aktivit pro žáky od prvních tříd základních škol až po poslední ročníky středních škol zaměřených například na rozvoj emoční gramotnosti, silné stránky osobnosti, řešení problémů, zvládání stresu nebo poznávání vlastní identity. Tematických oblastí je celkem osm a prolínají se všemi ročníky.*“ (Bačová, 2022, online) Žáci, kteří se účastní kvalitně koncipovaných a vedených programů rozvoje sociálních a emočních dovedností, dosahují lepších vzdělávacích výsledků a méně často se projevují náročným nebo rizikovým chováním včetně užívání alkoholu a drog. Zároveň poskytuje chybějící metodickou podporu učitelům a pokud se vzdělávání v této oblasti zaměřuje již na žáky prvních ročníků, může posílit jejich odolnost a pocit sounáležitosti se školou a spolužáky po celou dobu vzdělávání (ČOSIV, 2020a, online).

V *American Journal of Psychiatry* byla publikována randomizovaná (náhodný výběr zvyšující pravděpodobnost, že si skupiny budou podobné, ale výsledky nebudou ovlivněny) kontrolní studie, která testovala účinnost včasné intervence k prevenci psychopatologie dospělých jedinců a zlepšení pohody u dětí s problematickým chováním v raném věku. Vyšetření na problematické chování dětí probíhalo v mateřských školách, v 55 základních školách v různých čtyřech komunitách po dobu tří let, kdy u 979 dětí bylo objeveno rané problematické chování. S výzkumem souhlasilo 891 dětí (91 %), kdy 51 % bylo Afroameričanů, 47 % Euroameričanů a dle pohlaví studie uvádí 69 % chlapců.

Děti byly náhodně rozděleny podle školních skupin do 10leté intervence, kdy cílem intervence bylo rozvinout sociální kompetence, které prostřednictvím nácviku sociálních dovedností, nácviku zvládání chování rodičů spojené s návštěvou domova, peer coachingu, doučování čtení a sociálně-emočních osnov ve třídě, by byly schopné

uplatňovat po celý život. 98 % dětí se zúčastnilo během 1. ročníku intervence a do 10. ročníku pokračovalo 80 % dětí. Ve věku 25 let byly zkontrolovány záznamy o jejich dosavadním životě, kdy 69 % účastníků v kontrolní větvi vykazovalo ve věku 25 let alespoň jeden externalizující, internalizující nebo návykový psychiatrický problém na rozdíl od 59 % těch, kteří byli přiřazeni k intervenci. Účastníci intervence obdrželi nižší skóre vázané na násilné skóre (standardizovaný odhad = -0,37), drogového skóre (standardizovaný odhad = -0,43), odsouzení za trestný čin, nižší skóre rizikového sexuálního chování (standardizovaný odhad = -0,24) a vyšší skóre celkové pohody (standardizovaný odhad = 0,19). Tato studie tak poskytuje důkazy o účinnosti včasné intervence v prevenci psychopatologie dospělých u vysoce rizikových dětí s problémovým chováním v raném věku (Dodge et al., 2015, online).

3.3 Nespecifická prevence v třídní komunitě a rozvíjení sociálních dovedností u dětí

Přestože někteří pedagogové tvrdí, že není možné vyučovat a zároveň řešit sociální vztahy mezi žáky, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice v dokumentu Bílá kniha navrhuje nové postavení pedagogických pracovníků, jako hlavních nositelů proměny ve vzdělání a přístupu k žákům. *„Pro vzdělávání žáků daného věku je důležitá vhodná pracovní atmosféra, úzký a velmi lidský kontakt mezi učitelem a žákem i žáky mezi sebou, který se přetváří ve společně uznávaný řád (pravidla), naplněný pochopením, respektem, spoluprací, aktivitou, prostorem pro každého. Žáci by měli být postupně vedeni k vzájemnému hodnocení a sebehodnocení.“* (Bílá kniha, 2001, s. 47–48)

Do školní výuky se velkou revizí Rámcových vzdělávacích programů dostává také důraz na wellbeing (pocit tělesné a duševní pohody). Zahrnuje například schopnost pracovat a porozumět svým emocím, udržovat respektující vztahy, rozpoznat a uplatnit své silné stránky, plánovat, řešit problémy a zvládat stres. Sociální a emoční dovednosti pomáhají žákům rozvíjet odolnost a schopnost zvládat změny, výzvy a nepředvídatelné události (ČOSIV, 2020b, online). Rozvoj sociálně – emočních dovedností charakterizuje ČOSIV jako *„proces, jehož prostřednictvím si děti a mladí lidé vytvářejí a učí se uplatňovat znalosti, dovednosti a postoje potřebné k tomu, aby dokázali:*

- *porozumět emocím a zvládat je,*
- *stanovit si pozitivní cíle a dosáhnout jich,*
- *cítit a vyjadřovat empatii,*

- *navazovat a udržet pozitivní vztahy,*
- *přijímat zodpovědná rozhodnutí,*
- *rozvíjet odolnost a schopnost zvládat změny,*
- *vytvářet pozitivní genderové normy,*
- *přispívat ke společenské soudržnosti.* “ (ČOSIV, 2020b, online)

Podobný náhled na vzdělávání nabízí Kolář, spojením výukového a sociálního procesu učení, který nazývá třídní komunitou, již charakterizuje jako demokratickou organizaci, bez jednosměrně hierarchického, či autoritativně vedeného způsobu uspořádání rolí. Žáci přebírají **odpovědnost za domluvená třídní pravidla a vytyčené cíle**. Pravidlem je i to, že řešení nehledají pouze autority – pedagogové, ale všichni účastníci třídního kolektivu. Tím se žáci stávají aktivními účastníky, kteří mají vliv na dění ve třídě spojené s odpovědností, ale taky s **povinnostmi**. U žáků se tak odkrývají sociální dovednosti spojené s vlastní odpovědností, skupinovou spoluprací na pravidlech, **domluvě a dohodě** s aktéry ve třídě (Kolář, 2001).

V mezilidské interakci dle Kodýma tak vzniká vzájemný vztah k druhému člověku, ale i sám k sobě (sebereflexe), **stimulace**, která nás podněcuje k aktivitě a činnosti a **ovlivnění**, kdy díky vzájemnosti a stimulaci modifikujeme chování a jednání pod vlivem druhého. Interakce mají takzvaný formativní vliv, což znamená, že se proměňují nejen činnosti a vztahy, ale i člověk sám. A tak **vztahy a procesy sociální interakce přispívají k normám sociálně žádoucího nebo sociálně nežádoucího chování** (Kodým, 2014).

Dalším důležitým bodem v rozvíjení sociální dovednosti u dětí je **komunikace**, která měla být založena na pravidlu: „Všichni komunikují se všemi.“ Pedagog nekomunikuje jako autoritativní osoba, ale komunitní člen, který usměrňuje, koriguje případné nesnáze tak, aby žáci s jeho dopomocí přišli, pokud možno samostatně, na morální a etické řešení problému. Komunikace by měla být rovnoprávná, sloužit k lepšímu porozumění, usmíření a otevřená k pocitům aktérů, kteří budou mít důvěru řešit i tak závažné problémy, jako je například šikana. Kolář doporučuje komunikaci v kruhovém uspořádání nabízející rovnoprávné, demokratické umístění, podporující sounáležitost členů a nevede tak k dominantnímu vyvyšování se možných „hvězd“ třídy. „*Děti a dospělí jsou si zde rovni, a proto je zde větší naděje v aktivní účast, otevřenost a pravdomluvnost.*“ (Kolář, 2010, s. 181)

Činnostní složku komunikace považuje Kodým za jeden z nejdůležitějších faktorů. „*Komunikace je sdělovaná činy, aktivitou, vlastním jednáním a chováním. Patří mezi nejdůležitější a nejzávažnější složku komunikace. Činy (jednání) mají daleko větší a významnější hodnotu nežli slova či gesta a jiné nonverbální projevy. Činy jsou srozumitelným sdělením často nejzávažnějších rozhodnutí v interpersonálním styku.*“ (Kodým, 2014, s. 60)

Řešením společných problémů třídy, prožitkovým, skupinovým učením se žáci učí řešit společně konflikty, snadněji dosáhnout mezi sebou dohody nežli autoritativním prosazováním příkazu proti odporu většiny. U žáků se tím nacvičuje schopnost **demokraticky řešit vzniklé problémy**, vyjadřují se k nesprávnému chování člena, jenž tato pravidla porušil, **navrhují možná řešení**, která by spolužákovi pomohla lépe pochopit pravidla slušného jednání a utváří se **větší sociální blízkost** členů (Kolář, 2010).

V případě řešení prvotních problémových situací a přestupků žáků nabízí Merlin s Krejčovou metodu přirozených následků od Rudolfa Dreikurse, která poukazuje na důležitost důsledného jednání ze strany učitele. „*Žáka není nutné často speciálně trestat za prohřešky, protože z každého činu vyplývají konkrétní následky a na ně navazují domluvená opatření. Jestliže například žák odpovídá bez přihlášení, učitel až ostentativně ignoruje jeho odpověď... Nápis na lavici musí původce odstranit, odhozený papír zvednout, nedokončenou práci dokončit.*“ (Dreikurs in Mertin, Krejčová, 2013, s. 74)

Metoda přirozených následků vyžaduje důslednost a trpělivost ze strany pedagoga, ale zároveň podle Koláře pozitivní i negativní projevy žáků, **konflikty a výměna názorů**, patří k prožitkovému učení, kdy jako jednou z metod je možné použít metodu sociálního zrcadla a informací od ostatních účastníků. „*Prožitkové učení je považováno za nejefektivnější způsob učení.*“ (Kolář, 2001, s. 194)

Prožitkovým učením se žáci učí zvládat konflikty zdravou výchovnou cestou na základě životních zkušeností, které je propojeno se vzděláváním nejen ohledně školních znalostí, ale sociálních dovedností. Podobný přístup ke vzdělávání popisuje Montessori, která napsala: „*Vzdělání musí být prostředkem, neboť nic neukazuje na jeho potřebu jasněji než poznávání na základě zkušeností, jak je důležité k tomu, aby člověk mohl žít uvědoměle a rozumně, když se vzdělávání netočí kolem učení, nýbrž kolem života samého. Proto je nutné, aby byla výuka co nejpoutavější.*“ (Montessori, 2011, s. 105)

V prožitkovém učení žáci mohou získat i **organizační dovednosti**, které Kodým pojímá jako schopnosti, které souvisí se stanovením priorit, schopností rozvrhnout si práci a čas takovým způsobem, aby vše bylo možné zvládnout bez zbytečného stresu,

v daném časovém horizontu, což je předpokladem ke spokojenosti se sebou samým a tím směřovat k budoucímu úspěchu. (Kodým, 2014).

3.4 Spolupráce školy se střediskem výchovné péče

Střediska výchovné péče pro děti a mládež jsou od roku 1991 součástí sítě institucí preventivně výchovné péče a zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Preventivně výchovná péče je poskytování speciálně pedagogických a psychologických služeb dětem s rizikem poruch chování či s již rozvinutými projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji, u nichž není nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Středisko na území své působnosti spolupracuje s pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP), v případě dětí se zdravotním postižením i se speciálně-pedagogickými centry (SPC) při poskytování metodické pomoci předškolním zařízením, školám a školským zařízením, a s orgány, které se podílejí na prevenci sociálně patologických jevů a drogových závislostí (Zákon č. 109/2002 Sb.).

Poradenské služby jsou zaměřené na instituce a organizace, které se podílejí na práci s rodinou dítěte a dítěte samotného. Spočívají v konzultacích a odborných informacích, které mají pomoci klientům (Bělík, Hoferková, Kraus a kol., 2017).

Středisko výchovné péče poskytuje služby na základě dobrovolnosti ze strany dítěte a rodiče. Děti dochází do střediska ambulantně a první bodem konzultací je spolupráce na vytyčení motivace klienta. Škola, ačkoliv nabízí informace o dítěti a rodinném prostředí, často naráží na počáteční nesouhlas ze strany rodičů. U těchto případů středisko výchovné péče respektuje požadavky rodičů, a to z důvodu bezpečného prostředí, které je pro další spolupráci nezbytné. Po navázání vztahu s klienty se postupně vedou rodiče k přesvědčení, že i škola patří do týmové spolupráce a pouze společná spolupráce přináší skutečné výsledky (Mertin, Krejčová, 2013).

Zakázka a dohoda s klienty je soustředěná na druh služby, kterou se klient rozhodl využívat. Ambulantní služby jsou zaměřené na individuální konzultace, nebo na bázi terapeutických skupin pro celou rodinu. Střediska výchovné péče nabízí služby celodenní a některé i služby internátní. Ambulantní služba je vždy první alternativou, z důvodu ekonomických, etických a ze začátku se volí prostředky méně invazivní. Dítě tak zůstává ve svém přirozeném prostředí, kde si může vyzkoušet to, co se rozhodlo díky konzultacím změnit (Mertin, Krejčová, 2013).

Internátní pobyt je časově intenzivnější, neboť dítě pobývá ve středisku osm týdnů a plní terapeuticky – režimový program. Pobyt mimo školu, rodinu často přináší značnou úlevu nejen pro obě strany, ale zároveň i pro problematické dítě, které tak přichází do kontaktu s vrstevnickou skupinou a autoritami přímo zaměřenými na problematické chování. Škola se střediskem výchovné péče spolupracuje pomocí individuálního vzdělávacího plánu, který slouží jako podpora klienta ve vzdělávání v internátním středisku, kdy pozornost pracovníků střediska výchovné péče se převážně zaměřuje na získávání vzdělávacích návyků a jiných dovedností nežli přímo na osvojení učiva. Před návratem dítěte do přirozeného a školního prostředí střediska výchovné péče nabízí programy zaměřené na práci s třídním kolektivem, do kterého se klient znovu vrací.

Zjistilo se, že třídní kolektivy jsou rizikem rozvoje negativních vztahů mezi spolužáky. Pomocí sociometrických testů, arteterapeutickými technikami, zážitkovou pedagogikou praktikovaných společně s třídním pedagogem a třídním kolektivem, dochází k reflexi jednání u dětí, nácviku zdravých způsobů řešení konfliktních situací a lepší znovupřijetí žáka do třídního kolektivu. Program je realizován na základě objednávky školy a střediska by tuto službu měla poskytovat bezplatně (Mertin, Krejčová, 2013).

4 Květná Zahrada – Středisko výchovné péče Alfa

Květná Zahrada je nestátní nezisková organizace, založená roku 2005 a jejím posláním je poskytovat pomocnou ruku ohroženým dětem a jejich rodinám, či mladým dospělým, kteří po dovršení 18 let odcházejí ze zařízení ústavní výchovy či jiného sociálního zařízení, výkonu trestu nebo je jejich životní situace jakkoliv obtížná. Květná Zahrada sídlí na venkovském statku v obci Květná mezi městy Polička a Svitavy. Květná Zahrada se od roku 2009 věnuje také sociálnímu podnikání, kdy zaměstnává ohrožené mladé lidi v tradičních zemědělských činnostech (Květná Zahrada, 2019, online).

V roce 2014 se Květná Zahrada stala zřizovatelem Střediska výchovné péče Alfa, na základě dlouhodobé poptávky po této službě se sídlem v okresním městě Svitavy.

4.1 Charakteristika zařízení

Středisko výchovné péče Alfa patří mezi školská zařízení zaměřující se na preventivně výchovnou péči, nabízející výchovnou, poradenskou a psychologickou podporu dětem, rodinám a školským zařízením (Městský úřad Svitavy, 2019).

Poskytované služby

Výchovná, poradenská a psychologická pomoc pro mládež, děti a zároveň jejich rodiny pomocí pravidelných konzultací odborného pracovníka střediska Alfa s rodiči. Dále je rodičům nabízena účast na rodičovských skupinách. V průběhu pobytu dítěte je rovněž středisko Alfa v kontaktu se spádovou školou dítěte, kde nabízí odborné konzultace vyučujícím a společně hledají cesty pro opětovné zapojení dítěte do výuky ve školském prostředí. Tyto služby jsou bezplatné a probíhají formou ambulantní.

V roce 2019 Alfa rozšířila své služby o dva celodenní stacionáře, zaměřené pro žáky prvního i druhého stupně základních škol a dále pak o internátní, chlapecké oddělení pro žáky druhého stupně základních škol (Městský úřad Svitavy, 2019).

Internátní, chlapecké oddělení pro žáky druhého stupně

Pobyt v internátním středisku je placenou službou. Částka za pobyt klienta v SVP Alfa se skládá z úplaty za stravování v denní částce rozdělené do kategorií dle věku klienta a úplaty za lůžko. Délka klientova pobytu je většinou kolem osmi týdnů.

Během pobytu v zařízení Alfa, probíhá vyučování, v odpoledních hodinách se věnují výchovně terapeutické činnosti s využitím aktivit v přírodě a aktivní práci na statku v Květné Zahradě. Cílem těchto činností je motivovat dítě k zodpovědnému jednání (Městský úřad Svitavy, 2019). „*Péče je zaměřená na odstranění či zmírnění již vzniklých poruch chování a na prevenci vzniku dalších vážnějších poruch a negativních jevů v sociálním vývoji dětí, pokud u nich nenastal důvod k nařízení ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy.*“ (Kukla, 2016, s. 260)

Cílová skupina

Sekundární prevence se zaměřuje na děti a dospívající, u kterých se projevují formy rizikového chování jako je zvýšená agresivita, absence ve výuce, projevy dysfunkčního rodinného prostředí, či společensky vylučovaných minorit (Jedlička, 2015). Středisko výchovné péče Alfa – Květná se soustřeďuje převážně u svých klientů na školní problémy, gambling, projevy asociálního chování, zaměřuje se na osobnostní a psychické problémy klientů a počáteční problémy s návykovými látkami. Přijímá do své péče klienty vykazující výchovné potíže, u kterých ale nenastal důvod k nařízení ústavní, anebo uložení ochranné výchovy. (Alfa, 2020, online).

4.2 Popis prostředí internátního oddělení SVP Alfa

SVP Alfa se nachází ve vesnici Květná na zemědělské usedlosti, kde ubytovací prostor internátního oddělení je určen maximálně pro osm klientů. Prostředí působí rodinným dojmem, skládá se ze tří obytných ložnic, kde jedna z místností je vyčleněna jako samostatná ložnice pro klienta, který z nějakého důvodu potřebuje být sám.

Pokoje chlapců jsou prostorově velké, zařízeny velmi jednoduchým stylem se základním vybavením. Oddělení je vymalováno bílou barvou, což působí čistě a svěže. Společenská místnost, kde se chlapci schází nejčastěji, je spojená s kuchyní a obývací místností. Chlapci mají možnost relaxovat na pohodlných gaučích žluté barvy, v odpočinkovém čase mohou zhlédnout vhodné filmy pod dohledem výchovných pracovníků. Celý týden si v kuchyni připravují snídaně, svačiny, večere o víkendu vaří obědy pro všechny klienty naprosto samostatně, pouze s minimální dopomocí výchovného pracovníka. Pracovníci ve středisku výchovné péče se snaží klienty naučit a osvojit si dovednosti, které Kodým charakterizuje jako „*učením osvojené uvědomělé*

činnosti, prováděné za účelem splnění určitých úkolů. Je to výsledek činnosti, která byla cvičením dovedená k jisté dokonalosti a ty poté vytvářejí určité kompetence.“ (Kodým, 2014, s. 39)

Harmonogram dne

Ve všední dny chlapci vstávají v 6.30 ráno, kdy si připraví snídani, absolvují komunitní kruh zaměřený na reflexi nočního odpočinku a týkající se ranní přípravy, vydají se společně do školy, kde ve vyučovacích hodinách absolvují všechny předměty stanovené individuálním vzdělávacím plánem pod vedením pedagogického pracovníka a asistenta pedagoga. Po skončení výuky se naobědvají, věnují se školní přípravě, plnění domácích úkolů a poté absolvují pohovory s etopedem.

Výchovným aktivitám se věnují od 16.45 do 18.00. Ve výtvarných činnostech se například zaobírali vytvoření svého vlastního životního erbu, kde chlapci velmi zajímavým způsobem ztvárnili své dosavadní delikty, ale i chuť změnit své chování a přístupy, které by jim pomohly se zdravě začlenit do jejich přirozeného prostředí.

Sportovní aktivity jsou zaměřené na kratší výlety na jízdních kolech, posilováním na cvičicích strojích v areálu statku a momentálně je nově plánována vycházka s detektory kovů, kde chlapci budou mít příležitost objevit nadšení spojené s hledáním starobylých předmětů a pochopením, že volný čas se dá využít efektivním, vzdělávacím a zábavným způsobem.

Pracovní dílny jsou zaměřené na praktické zručnosti, kdy například vyráběli hmyzí domečky, krabičky ze dřeva na papírové ubrousky. Chlapcům tyto činnosti umožňují objevit v sobě kreativitu, zručnost a zároveň i pochopit technické postupy práce, plánování práce krok za krokem, organizování, bezpečnostní zásady ochrany zdraví s pracovními nástroji, které je nutné dodržovat.

Práce na statku je zaměřená na veškeré činnosti spojené s obsluhou domácích zvířat od krmení, přípravy krmení, podestýlky, čištění kotců, chlévů hospodářských a chovných zvířat. Aktivní práce, spolupráce s dalším klientem, ale i zodpovědnosti za živé tvory, láska ke zvířatům je vše, co by se klienti touto formou mohli naučit a pozitivně to mohlo přispět k jejich výchovné změně. V případě poničení pracovních nástrojů chlapci pod odborným dozorem vedoucí autority, nástroje zkusí sami opravit tak, aby byly znovu funkční. V jakýchkoliv službách se spravedlivě střídají podle přesně stanoveného harmonogramu, a tak každý z nich ví, jaký druh práce ho daný den čeká.

Po výchovných činnostech následuje večeře, večerní hygiena s osobním volnem a poté od 20:45 do 21:00 následuje reflexe denní činnosti, kde chlapci hodnotí, pomocí metody barevného semaforu, co se jim v průběhu dne podařilo, anebo kde momentálně výchovně selhali. Poté se snaží v bodech, které napíší na tabuli, vytyčit cíle týkající se změny chování, kterých by chtěli u sebe dosáhnout, ale i možné vnitřní i vnější příčiny bránící jim, dle jejich pohledu, dosažení cílového zdravého jednání k sobě samému či ostatním.

V prvních třech týdnech jsou chlapci v internátním zařízení i přes víkendy bez přímého kontaktu s rodinnými příslušníky z důvodu rychlejší aklimatizace do nového prostředí, harmonogramu dne, na který, ve většině případů, nebyli ze svého domova zvyklí. Odloučení od jejich přirozeného prostředí je tak více nutí přemýšlet nad svým dosavadním životem a sebereflexováním nad případnou změnou svého dosavadního chování. Odluka od blízkých lidí jim též umožňuje pocítit emoce, které by si v rodinném prostředí stěží uvědomovali.

Vyhodnocení týdne

Chlapci mají každý den svého pobytu aktivně vyplněný volný čas, který je nastavený v přesném programu a řádu. Díky každodennímu hodnocení pomocí barevné škály semaforového typu, jsou schopni velmi dobře vidět, jak se jim daří zvládat nastavená pravidla.

Hodnocení a zpětná vazba probíhá pomocí vrstevnické skupiny, vychovatelů, pedagoga v školním zařízení, asistenta pedagoga a etopedů, je velmi efektivní propojeností informací o klientech. Ve čtvrtek se v hodnotícím komunitním kruhu rozhoduje, zdali klient může na víkend navštívit domov, anebo zůstane na statku v důsledků neadekvátního chování.

5 Výzkumné šetření

Výzkumná část bakalářské práce je zaměřená na chování, jednání a sociální dovednosti klientů v internátním oddělení Střediska výchovné péče Alfa – Květná Zahrada (dále také jako SVP), při nástupu do zařízení, v průběhu výchovného procesu v SVP a v závěru práce zhodnocen možné výchovné změny a sociální dovednosti klientů při ukončení pobytu v zařízení. V následných podkapitolách je popsán cíl výzkumu s výzkumnými otázkami, použité metody výzkumu, výzkumný soubor, realizace výzkumu a v závěru výsledky výzkumného šetření.

5.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zmapování názorů výchovných pracovníků v zařízení SVP, jejich pohled na možné výchovné a sociální dovednosti klientů v době nástupu do SVP až po ukončení pobytu ve středisku a zhodnocení tak možné výchovné a sociální změny v jejich chování. Dalším cílem bylo zjistit výchovné cesty, výchovný vliv pracovníků a střediska výchovné péče Alfa na klienty v zařízení. Ke zmapování a získání potřebných dat byl použit kvalitativní způsob zkoumání pomocí polostrukturovaného rozhovoru individuálně s pěti výchovnými pracovníky, kdy dva pracovníci preferovali uskutečnit rozhovor ve společném tandemu.

Výzkumné otázky byly stanoveny v návaznosti na teoretickou část bakalářské práce, v které jsou i mimo jiné popisovány školní dovednostmi žáků, a proto byly uskutečněny rozhovory s třídní učitelkou a asistentem pedagoga ze školního zařízení SVP – Květná, v kterém se klienti z internátního bytového zařízení vzdělávají. Přestože se nemohli k některým otázkám týkající se specificky internátního oddělení a zde uskutečňovaných výchovných metod vyjádřit, jejich pohled je důležitý ohledně názorů týkajících se klientů a názorů nejen na školní prostředí, do kterého se klienti po pobytu v SVP navrací.

Cíl výzkumného šetření byl zformulován do hlavní výzkumné otázky (HVO): *Které sociální dovednosti u dětí s problematickým chováním pomáhá vybrané Středisko výchovné péče zlepšit a jak se výchovně podílí role jednotlivých pedagogických pracovníků na změnách u sledovaných dětí – klientů SVP?*

Hlavní výzkumná otázka byla nadále rozdělena do tří dílčích výzkumných otázek (DVO), které jsou nadále specifikovány do tazatelských otázek (TO):

DVO I: *S kterými projevy a možnými příčinami problémového chování se setkáváte u dětí přicházejících do vašeho zařízení?*

- TO 1: Zhodnoťte prosím z Vašich dosavadních zkušeností, v jakém sociálním prostředí se u vašich klientů SVP projevuje problematické chování a co byste považovali za spouštěče tohoto jednání?
- TO 2: Ze kterých rodin k Vám klienti SVP přicházejí a popište jakým výchovným stylem probíhala výchova u klientů SVP ve Vašem zařízení?
- TO 3: Vyjádřete se prosím ke slovní zásobě, schopnosti klientů SVP vyjádřit slovně své potřeby a emoce.
- TO 4: Jakou zastáváte výchovnou roli ve SVP a zkuste zhodnotit, jak se Vaše role podílí na změnách sociálních dovedností u klientů SVP?

DVO II: *Určete, z pohledu své dosavadní praxe v SVP, které ze sociálních dovedností považujete u klientů Vašeho zařízení za důležité rozvíjet a jaké návyky je spíše potřeba u klientů v SVP tlumit?*

- TO 5: Jaký je Váš pohled na sociální dovednosti klientů SVP týkající se hygieny a návyků spojených s udržením pořádku svých osobních věcí?
- TO 6: Vyjádřete se prosím k režimu dne a samostatnosti klientů SVP.
- TO 7: Jak podle Vás na klienti SVP působí pracovní činnosti provozované ve v zařízení SVP?
- TO 8: Jak reagují klienti SVP na kritiku v případě zjištění jakýchkoliv nedostatků?
- TO 9: Jaký je Váš pohled týkající se mediální gramotnosti u klientů v SVP?

DVO III: *Vyjádřete se, jak pobyt v SVP dopomohl k vývoji, případně ke změnám sociálních dovedností u Vašich klientů?*

- TO 10: Které výchovné a sociální změny u klientů v zařízení SVP, vnímáte a považujete za nejvýznamnější?
- TO 11: Jaké výchovné cesty používáte a považujete v SVP za nejdůležitější?
- TO 12: Jak vnímají zákonní zástupci klienta SVP dosažené výsledky Vašeho výchovného působení?
- TO 13: Jak vnímá stávající školní prostředí klienta SVP dosažené výsledky Vašeho výchovného působení?

Tabulka 1 Transformace výzkumného cíle do výzkumných otázek

| Hlavní výzkumná otázka (HVO): Které sociální dovednosti u dětí s problematickým chováním pomáhá vybrané Středisko výchovné péče zlepšit a jak se výchovně podílí role jednotlivých pedagogických pracovníků na změnách u sledovaných dětí – klientů SVP? | | |
|--|--|--|
| Dílčí výzkumné otázky (DVO) | Indikátory | Tazatelské otázky (TO) |
| DVO I: S kterými projevy a možnými příčinami problémového chování se setkáváte u dětí přicházejících do vašeho zařízení? | Sociální prostředí klientů a možné spouštěče problematického chování | TO 1: Zhodnoťte prosím z Vašich dosavadních zkušeností, v jakém sociálním prostředí se u vašich klientů SVP projevuje problematické chování a co byste považovali za spouštěče tohoto jednání? |
| | Rodinné prostředí a vliv výchovného stylu | TO 2: Ze kterých rodin k Vám klienti SVP přicházejí a popište jakým výchovným stylem probíhala výchova u klientů SVP ve Vašem zařízení? |
| | Schopnost vyjádřit verbálně potřeby a emoce | TO 3: Vyjádřete se prosím ke slovní zásobě, schopnosti klientů SVP vyjádřit slovně své potřeby a emoce. |
| | Osobnostní a výchovná role pracovníků SVP na klienty | TO 4: Jakou zastáváte výchovnou roli ve SVP a zkuste zhodnotit, jak se Vaše role podílí na změnách sociálních dovedností u klientů SVP? |
| DVO II: Určete, z pohledu své dosavadní praxe v SVP, které ze sociálních dovedností považujete u klientů Vašeho zařízení za důležité rozvíjet a jaké návyky je spíše potřeba u klientů v SVP tlumit? | Návyky spojené s osobním prostorem a hygienou | TO 5: Jaký je Váš pohled na sociální dovednosti klientů SVP týkající se hygieny a návyků spojených s udržením pořádku svých osobních věcí? |
| | Vliv režimové metody na samostatnost klientů | TO 6: Vyjádřete se prosím k režimu dne a samostatnosti klientů SVP. |
| | Manuální zručnost a vztah k práci | TO 7: Jak podle Vás, na klienti SVP působí pracovní činnosti provozované ve v zařízení SVP? |
| | Přijímání kritiky a reakce | TO 8: Jak reagují klienti SVP na kritiku v případě zjištění jakýchkoliv nedostatků? |
| DVO III: Vyjádřete se, jak pobyt v SVP dopomohl k vývoji, případně ke změnám sociálních dovedností u Vašich klientů? | Nejvýznamnější změny u klientů po pobytu SVP | TO 10: Které výchovné a sociální změny u klientů v zařízení SVP, vnímáte a považujete za nejvýznamnější? |
| | Efektivita metod v SVP | TO 11: Jaké výchovné cesty používáte a považujete v SVP za nejdůležitější? |
| | Zpětné vazby z rodinného prostředí | TO 12: Jak vnímají zákonní zástupci klienta SVP dosažené výsledky Vašeho výchovného působení? |
| | Zpětné vazby ze školního prostředí | TO 13. Jak vnímá stávající školní prostředí klienta SVP dosažené výsledky Vašeho výchovného působení? |

5.2 Zvolený druh výzkumu a použitá metoda

V empirické části bakalářské práce byl použit kvalitativní výzkum, který je považován za důležitý hlavně pro hlubší porozumění situaci, kdy nejčastější formou jeho realizace je rozhovor v přirozeném prostředí respondentů (Hendl, 2006). Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je tedy porozumět danému jevu, nebo člověku a pochopit jeho vlastní hlediska. Kvalitativní výzkum především zajímá konkrétní případ. Cílem výzkumu tedy není široké shromáždění dat a tím i zevšeobecnění, ale hluboké proniknutí a případné nové objevení souvislostí, které by se hromadným výzkumem nedalo zjistit (Gavora, 2010). „*Pedagogické a psychologické jevy není možné mechanicky shrnout. V kvalitativním výzkumu se snažíme sblížit a proniknout do situací, v kterých zkoumané osoby vystupují a jen tak jim můžeme porozumět či daný jev popsat.*“ (Gavora, 2010, s. 35)

Jako výzkumná metoda byla použita technika polostrukturovaného rozhovoru. Miovský spatřuje výhodu polostrukturovaného rozhovoru v předem připraveném schématu, který je pro výzkumníka závazný, ale pokládání dalších doplňujících otázek respondentům se daná témata mohou rozšířit a prohloubit (Miovský, 2006). Gavora vysvětluje, že tento druh interview je vhodný hlavně pro začínajícího výzkumníka, který je pomocí rámcových otázek na rozhovor částečně připravený, ale poté by měl přizpůsobovat své dodatečné otázky podle vývoje rozhovoru mezi ním a respondentem. (Gavora, 2010)

5.3 Výběr výzkumného souboru

Výběr výzkumného souboru byl uskutečněný záměrně. Po telefonické domluvě jsem osobně navštívila vedoucí pracovníky SVP, kdy jsem se seznámila se záměrem a cílem výzkumného šetření a požádala, zdali by souhlasili s uskutečněním rozhovorů s výchovnými a pedagogickými pracovníky pracující v SVP – Květná, což mi bylo umožněno. Vedoucí pracovník mi poté předal kontakty na sedm respondentů, kteří byli informováni, že je budu postupně telefonicky kontaktovat a domlouvat se s nimi podle jejich pracovních a časových možností. Všichni respondenti s účastí na výzkumném šetření souhlasili.

Ačkoliv se všichni respondenti shodli, že anonymitu nevyžadují, přišlo mi důležité z etických důvodů označit každého pracovníka, s kterým byl polostrukturovaný rozhovor, písmenem R (respondent) a číslem, které pouze vyjadřuje pořadí uskutečněného rozhovoru. Protože se výzkumné šetření uskutečňovalo ve SVP – Květná (názvem přesně

označené pracoviště respondentů), opětovně z důvodu ošetření anonymity respondentů, v následné tabulce není uváděna jejich vykonávaná profese, ale pouze pohlaví respondenta a délka praxe v uvedeném zařízení.

Pro výzkumný soubor platí, že čtyři respondenti vykonávají profesi vychovatelkou, jeden respondent je vedoucím etopedickým pracovníkem zařízení, jeden respondent je pedagogický pracovník v roli učitelské a jeden respondent zastává funkci asistenta pedagoga.

Tabulka 2 *Přehled respondentů*

| Označení respondenta | Vykonávaná profese | Pohlaví respondenta | Délka výkonu profese |
|----------------------|--------------------|---------------------|----------------------|
| R1 | x | Muž | 3 roky |
| R2 | x | Muž | 3 roky |
| R3 | x | Muž | 1 rok |
| R4 | x | Muž | 3 roky |
| R5 | x | Žena | 3 roky |
| R6 | x | Žena | 3 roky |
| R7 | x | Muž | 3 roky |

5.4 Realizace výzkumu a zpracování výsledku

Interview byla realizována v měsících květnu a červnu, v roce 2022. Dříve, nežli byly rozhovory osobně provedeny, polostrukturovaný rozhovor byl zaslán každému respondentovi elektronickou formou e-mailu vedoucím pracovníkem, jenž mi tuto možnost nabídl. Poté jsem se individuálně a telefonicky s respondenty domlouvala o jejich možné časové dostupnosti zrealizovat rozhovor.

Rozhovory byly pořizovány za pomoci nahrávacího záznamového zařízení, kdy všichni respondenti s touto formou záznamu souhlasili a nejevili známky odtažitosti či znepokojení. Záznamy byly pořizeny s respondenty R1, R2, R3, R4, R5 individuální formou a respondenti R6 a R7 preferovali rozhovor uskutečnit ve společném tandemu. Individuální rozhovory byly uskutečněny záměrně. Cílem individuálního rozhovoru bylo, aby se respondenti navzájem co nejméně ovlivňovali ve svých odpovědích, z důvodu rozdílné komunikační dovednosti související s asertivnějším či introvertnějším projevem respondentů. Individuálním rozhovorem byl splněn komunikační prostor pro každého respondenta tak, aby se cítil co nejbezpečněji, nejpřirozeněji, měl vlastní časový prostor

pro vyjádření svých zkušeností a názorů. Rozhovory u všech respondentů probíhaly v jejich pracovním prostředí, přesněji v obývacím pokoji v SVP. Podle svého pracovního harmonogramu si respondenti určili hodiny a dny tak, aby se mohli na rozhovor plně soustředit a nebyli nikým vyrušováni. Průměrná délka rozhovorů se pohybovala kolem jedné hodiny, ve třech případech se jednalo asi o 15 minut déle.

Před použitím nahrávacího záznamového zařízení jsem se snažila o navázání takzvaného raportu, který Gavora popisuje jako „*příjemné, uvolněné ovzduší mezi tazatelem a odpovídajícím.*“ (Gavora, 2010, s. 202) Navázání kontaktu s respondenty dopomohlo i užívání slov přirozeného hovoru, nebo také „*výrazů k označení jevů, postojů a situací, které používá zkoumaná osoba.*“ (Gavora, 2010, s. 201) „*V žádném případě by tazající neměl sáhnout po akademickém, nebo vědeckém způsobu vyjadřování.*“ (Kučera, 1995, s. 52 in Gavora, 2010, s. 201)

Tazatelské otázky byly připraveny tak, aby pro respondenty byly co nejvíce srozumitelné, založené na jejich praktických, teoretických zkušenostech, jenž využívají u dětí s problematickým chováním. V případě, že jsem u respondenta vysledovala určitou váhavost, anebo nejistotu spojenou s tazatelskou otázkou, ujistila jsem se, zdali je otázka formulována srozumitelně tak, aby na ni respondent mohl odpovědět. U každého respondenta jsem nacházela postupně doplňující informace, které přesahovaly rámec tazatelských otázek, ale vynořovaly se zajímavé pohledy a zkušenosti, související s dalšími tazatelskými otázkami polostrukturovaného rozhovoru, anebo ryze osobními přístupy či metodami respondenta.

Po dokončeném sběru dat jsem všechny rozhovory s respondenty zaznamenané na nahrávacím zařízení, doslovně přepsala, ponechala autenticitu verbálního vyjadřování každého respondenta, a postupně zpracovávala do výsledných zjištěných dat popsanych v následujících kapitolách.

6 Zjištěná data a jejich interpretace

Cílem následující části práce je zkompletovat a vyhodnotit informace získané pomocí vlastního výzkumného šetření. Text je rozdělen na dílčí výzkumné otázky, kdy na konci každé z nich je celkové shrnutí zjištěných dat.

6.1 Dílčí výzkumná otázka I

DVO I: S kterými projevy a možnými příčinami problémového chování se setkáváte u dětí přicházejících do vašeho zařízení?

První dílčí otázka byla rozdělena do čtyř tazatelských otázek, kdy první otázka se zaměřuje na sociální prostředí klientů SVP, ve kterém se začalo problematické chování většinou projevovat a co respondenti hodnotí jako možné spouštěče problematického jednání. Druhá otázka se snažila prozkoumat rodinné zázemí a výchovné styly, které mohly klienty SVP ovlivnit a souvisely by s jejich chováním. Třetí otázka je věnovaná slovní zásobě a schopnosti vyjádřit emoce, potřeby klientů na začátku a po ukončení pobytu v SVP. Čtvrtá otázka byla věnována výchovným rolím zaměstnanců v SVP, zhodnocení, jak se osobně jejich role může podílet na změnách sociálních dovedností u klientů SVP.

TO 1: Zhodnoťte prosím z Vašich dosavadních zkušeností, v jakém sociálním prostředí se u Vašich klientů SVP projevuje problematické chování a co byste považovali za spouštěče tohoto jednání?

Všichni respondenti se shodli, že hlavních příčin problematické chování klientů SVP bývá několik, ale první projevy se odvíjely v sociálním rodinném prostředí, které všichni respondenti klasifikují jako „*nestabilizované a nevhodné rodinné prostředí.*“ R2, R5 a R1 upozorňují na přibývajícím počet dětí z úplných rodin, kdy R5 hodnotí tento fakt v SVP takto: „*Každopádně přibývá chlapců, co jsou z úplných, dobře situovaných rodin, kdy nedostali včas ty správné, životní a výchovné lekce a teď, ve věku čtrnácti, patnácti let, začínají být pro rodiče i školu neudržitelní. Jejich manýry vzteku a micení rodičů k něčemu, co chtějí sami je podobné manýrům čtyřletých děcek.*“

Čtyři respondenti R1, R2, R4 a R5 jako spouštěč problematického chování spojují s diagnózou ADHD a s nevhodnou kombinací výchovného prostředí, kdy R2 se domnívá, že „*pokud rodina nefunguje, tak chlapci, a to převážně s ADHD to berou snad jako systém boje o přežití a aby získali nějakou výhodu, tak se snaží, a až musí, někoho z rodičů*

obelstít.“ R5 vysvětluje spouštěče problematického chování: „*Tak asi se to dá rozdělit na organické a na výchovné problémy související s prostředím. Tak z těch organických jednoznačně převažují vlivy spojené s ADHD...takových dětí zde máme hodně, a to je jedna příčina problémového chování a ty další, řekla bych, jsou na ně poměrně dost navázané, protože spousta rodičů si s diagnózou ADHD neumí poradit, nejsou dobře informovaní a tím pádem výchovu, nebo celkový přístup k tomu dítěti nepřizpůsobí tomu, jak to to dítě má, nebo jaké často omezení...či podporu potřebuje.*“

Obdobně situaci vnímá R4: „*Tak jsou zde kluci s ADHD, kteří mají problémy s autoritami, a to se pak může projevat agresivitou vůči dospělému, nebo odmítáním a kdy rodiče neví, jak s nimi mají jednat.*“

Za další příčinu problematického chování chlapců za poslední rok všichni respondenti považují vliv covidové situace a takzvané školní distanční výuky z domova. R1 se domnívá, že: „*Jeden z důležitých faktorů za poslední rok byla z mého pohledu distanční výuka, kde děti odešly z nějakého nastaveného režimu a spojením nějaké dlouhodobé zátěžové situace, která se doma neřešila. Takže tyto situace dohromady vyescalují a projeví se třeba právě záškoláctvím a neplnění povinností.*“ R7 shodně s R6 potvrzují, že distanční výuka se podepsala na školních kompetencích ohledně pochopení učiva, nedostatku vysvětlení probírané látky, vyjadřovacích schopnostech spojených s odbornějšími výrazy ve vyučovacích předmětech a nechtění plnit povinnosti, kterým bez pomoci nemohou rozumět. Podobný názor zastává R3 a zmiňuje důležitost sociálních kontaktů, kdy „*zprvė kluci zameškali učení a sociální kontakty, které ve škole normálně měli a jsou pro ně důležité. Za druhé režim v rodině samozřejmě byl ještě víc distanční výukou narušený a některé děti se nezvládly učit se sami doma.*“ Na doplňující otázku, zdali pro klienty, kteří momentálně pobývají v SVP bylo zatěžující rodinné, nebo školní prostředí všichni respondenti odpovídají shodně, že vliv distanční výuky, nedostatek času ze strany rodičů se podepsaly v posledním roce oboustranně na klientech SVP, kteří by možná byli schopni v klasické výuce své chování daleko lépe zvládnout. R2: „*Ty kluky, co zde teď máme, tak se na učení vykašlali a rodiče jim v tom nepomohli, aby na ně dohlídli... zrovna v distanční výuce, kdy to nejvíc potřebovali.*“

TO 2: Ze kterých rodin k Vám klienti SVP přicházejí a popište jakým výchovným stylem probíhala výchova u klientů SVP ve Vašem zařízení?

Všichni respondenti se shodují, že převážná část klientů SVP pochází z neúplných, doplněných či disfunkčních rodin, R5, R2, R1 jako v otázce TO 1 zdůrazňují nárůst klientů SVP z úplných rodin. R4 se vyjádřil k úplným rodinám a možným vznikajícím problémům ohledně výchovy dětí následovně: „... i když rodiče i fungují, tak pak jsou tam prarodiče, co ohledně výchovy kluků jim do toho hodně zasahují, rozmazlují je a ovlivňují proti rodičům.“ R1 doplňuje, že se často objevují v jejich zařízení klienti z pěstounských rodin a jako důvody uvádí, že „... děti z pěstounských rodin si často sebou nesou různá traumata a jsou jinak vnímány svým okolím než ostatní děti a tady se pak snažíme se vztahem dětí a pěstouna pracovat, aby došlo k nějaké rovnováze a harmonii mezi nimi.“

Všichni respondenti vnímají v neúplných rodinách chybějícího otce jako chybějící autoritu, která by výchovně stanovovala limity u klientů SVP. R2 říká: „Většina kluků je z neúplných rodin, kdy žijou sami s matkou a vlastně jim chybí mužskej vzor. Matka je asi vychovává, jak nejlíp umí. Je v práci, pak doma je na všechno sama atak ty jejich přestupky, kterými to většinou začíná, tak ze začátku většinou omlouvá a hodnotí to tak, že za to její syn přece nemůže...“ R4 k tomu dodává, že „... je to takový druh opičí lásky, kdy za něj a pro něj dělá všechno, aby nemusel dělat nic.“ R3: „No, jsou zde často kluci, co žijou jen s matkou a ti pak často jsou tvrdě agresivní...proti matce. Asi ví, že můžou. Prostě nemají stopku...hranice přes které už prostě nepudou, který jim většinou dokáže dát pouze otec.“

R5 upozorňuje, že častým problémem, kdy později dochází k problematickému jednání chlapců je, že rozhodují ve věcech, o kterých by rozhodovat ve svém věku neměli. Důvody spatřuje v nastavení kompetencí a požadavků ze strany matky. R5 objasňuje změny v přístupu matky k dítěti v postupných požadavcích na dítě následovně: „Málokdy je ze strany matek ve výchově velká přísnost, řekla bych, že častým problémem je, že matka přenesla část zodpovědnosti na dítě ve smyslu, že si z dítěte udělá partnera... že se s ním radí o věcech, o kterých by dítě rozhodovat nemělo. Bere mu jeho dětské kompetence a nakládá na něj dospělé kompetence. Časem si z toho kluk, s příchodem puberty, udělá ten dojem, že jeho pozice je nejstaršího chlapa v rodině, to znamená: Tohle nemusím, tohle nebudu dělat. Udělám si to po svém. Ty mě poroučet nebudeš. No a tam pak už nastává problém. Takže v takové roli, kterou mu matka sama určila chlapec dominuje,

což si matka začne uvědomovat až když ji přestane respektovat, odmlouvat a nedělá to co by měl. Jenže on se se cítí dospěle a nechce být tam, kde by ho najednou matka chtěla mít a často nechápe co se po něm vlastně žádá, co po něm teda vlastně chce.“

R5 doplňuje informace i o rodinách doplněných a reakce klientů SVP na novou mužskou autoritu: *„Dost často jsou to rodiny doplněné, to znamená, otec odešel... nefiguruje tam a matka má nového, nebo několikátého partnera, což nedělá ve vztazích s dítětem dobrotu. Dítě nechce nového partnera poslouchat, není to jeho otec, a tak ho nepřijímá, chová se agresivně, vzdoruje, nebo z toho prostředí utíká.“*

K výchovnému stylu respondenti zmiňují převažují výchovné styly směřující k autoritativnímu stylu, anebo příliš liberálnímu stylu, kde chybí přiměřené výchovné hranice. R6 a R7 říkají: *„Těžko můžeme říct, který styl výchovy převažuje... ale nejčastěji jsou zde děti, který mají přísnější režim a jsou dost fyzicky trestáni a někteří rodiče to zase mají úplně liberálně položený, že si to dítě dělá, co chce a spíš se režim řídí, podle toho děcka, než aby pravidla nastavili rodiče.“* Čtyři respondenti upozorňují na diagnózu ADHD, která ovlivňuje problematické chování u klientů a následně náhled na aplikující výchovný styl v rodině. R1 zmiňuje případ chlapce s diagnózou ADHD a otce, který neuznával diagnózu syna, což se promítlo do výchovného stylu, jenž respondent nazývá *„přehnaně tvrdý výchovný styl.“* R1: *„Otec si myslel, že je prostě kluk nepozorný a je potřeba ho vycepovat, a to trvalo poměrně dost dlouhou dobu, než se dostavily problémy... s agresivitou, odmítáním všeho. Táta byl voják, děda byl voják... prostě je to těžký... Myslel si, že je to správný takhle ho vychovávat. Když bych to měl zobecnit, tak jsou to často nepřiměřené a přehnané nároky, co od nich leckdy rodiče požadují.“*

TO 3: Vyjádřete se prosím ke slovní zásobě, schopnosti klientů SVP vyjádřit slovně své potřeby a emoce.

Tazatelská otázka TO 3 byla zaměřena na komunikační dovednost klientů SVP a jejich schopnosti sdílet své emoce a potřeby s druhými lidmi. Z pohledu respondentů R3, R4, R5 vyplývá, že převážná část klientů s příchodem do SV nedokázala vyjádřit a popsat svůj emoční stav a spíše jsou komunikačně uzavřeni. R5 vysvětluje možné důvody jejich začáteční komunikační uzavřenosti.: *„Emocí jsou plní, ale popsat je neumí, a to je jeden z našich nejčastějších cílů, aby se zabývali sami sebou, popisovali, co cítí, aby zjišťovali, jestli je to vztek, bolest. Jestli jsou zklamání, nešťastní...co se s nimi vlastně děje. Aby začali rozumět sami sobě a uměli to srozumitelným způsobem přetlumočit okolí a jediné*

potom se teprve dá pracovat s klukama dál. Není to otázka malé slovní zásoby, je to spíš odsouvat emoce do pozadí, nebo se od nich odpojit. A to souvisí i s frustrační tolerancí, protože málokdo z těch kluků jsou schopni unést smutek, emoční nepohodlí, které potřebují to něčím přehlušit... vymazat to... zhulit se... opít... což jsou časté důvody, proč zavítali do našeho zařízení.“

R1 a R2 potvrzují částečně komunikační uzavřenost klientů SVP, ale člení ji podle rozdílné otevřenosti dle závažnosti negativních zkušeností klientů. *„Většinou mám zkušenost s tím, že ti, kteří nemají problém o nepříjemných věcech mluvit, tak jsou děti, které si prošly fyzickým násilím, nebo fyzickým týráním. Ti mluví poměrně otevřeně. Naopak děti, které mají nějaká psychická traumata, či prošly psychickým týráním... tak ty mají velký problém to pojmenovat a přiznat to nám i samy sobě.“* K slovní zásobě a porozumění výrazům spojeným s učební látkou, se vyjadřovali R6 a R7, kteří poukazují na vliv rodinného a školního prostředí na komunikační dovednosti klientů SVP: *„Je vidět, kdo z kterýho prostředí sem kdo přišel a kdo má aspoň trochu podnětný prostředí, a nemusí mít všechny školní znalosti, tak tito kluci jsou schopni se vyjádřit a mluvit adekvátním způsobem. Co se týká slovní zásoby ohledně učební látky, tak se často setkávám s tím, že některým základním principům ohledně matematických výrazů či z dalších různých předmětů, kde se vyjadřujete už odborněji, prostě nerozumí, nejsou schopni leckdy pojmut, co jim tady vysvětlujeme. Takže ta školní zásoba vyjadřování je poměrně omezená, za což nese odpovědnost leckdy tlak na výkonost ve škole, nedostatek procvičování a osvojování látky s žáky a v poslední době i distanční výuka.“* R6 dodává, že ohledně vyjadřování pocitů, emocí je to spíše záležitost individuální, ale ke komunikaci na obecné rovině dodává, že *„... někdo nemá problém říct vůči nám, dospělým, co si myslí, co se mu nelíbí. Vulgární výrazy si nám nedovolí říct, to jsem tady od začátku nezažili, ale spíš hraničící s drzostí, kdy je asi zajímavá, jak budeme na to reagovat, nebo jestli jim to projde.“*

Na doplňující otázku, zdali se komunikační uzavřenost klientů v pobytu SVP mění, jakými způsoby je možné dosáhnout sdílnější a otevřenější komunikace u klientů SVP, všichni respondenti shodně zmiňují: důležitost komunikačního kruhu, zpětné vazby od vrstevnické skupiny, individuální rozhovory s etopedy, otevřenost ke komunikaci pomocí rozmanitého výběru z řad dospělých autorit, ale i v bezpečném prostředí SVP, kde klientům nic nehrozí, což považují za důležitý faktor k postupnému otevření klienta ke komunikaci. Bezpečný prostor SVP hodnotí R5 jako: *„... naše malé společenství dává klukům jasnou představu o tom, že nejsou na světě se svými pocity a emocemi sami. My*

je učíme, ať si prožijí své emoce, ale ať před nima neuhýbají. Buď si odejdi, nebo se o ně můžeš podělit, nebo si je nechat pro sebe, ale nebuď na lidi kolem sebe zlý jen protože si nešťastný. Přes vysvětlení našich emocí je taky učíme, jak to působí na druhé lidi, když se někdo chová zle a nikdo neví proč, což si předtím vůbec neuvědomovali, nebo nad tím nepřemýšleli.“

K důležitosti vrstevnické skupině a jejímu vlivu na zvládání konfliktů klientů mezi sebou R3 říká: *„Tady je vždy ve skupině tak šest až osm kluků maximálně. No a za čtrnáct dní vidíme mezi klukama tření, do kterýho zasahujeme až když je to vážně nutné. Snažíme se tím o to, aby se naučili zvládat zdravě konflikty mezi sebou. Když bych měl zhodnotit, jak přichází kluci na začátku a pak jaký jsou na konci, tak ty posuny zvládat konflikty, ať slovně nebo fyzicky...tak ten posun podle mě je obrovský. Najdou si strategie, že třeba pak už jsou schopní od nákyých sporu odejít a říct proč, emočně vychladnout a nejt do tvrdě agresivních konfliktů tak jako na začátku.“*

S otevřenou komunikací klientů SVP souvisí podle R5, R2, R1, R3, R4 a R7 osobnostní povaha – role pracovníků SVP. Klienti mají na výběr z pracovníků SVP vybrat si osobu, ke které si vytvoří bližší vztah, jímž vzniká možnost postupné důvěry mezi klientem a respondentem, a tak i možnost otevřenější komunikace.

TO 4: Jakou zastáváte výchovnou roli ve SVP a zkuste zhodnotit, jak se Vaše role podílí na změnách sociálních dovedností u klientů SVP.

Respondenti v SVP zastávají pozice vychovatele, etopeda, učitele a asistenta pedagoga, kdy cílem této otázky bylo zjistit u výchovného pracovníka SVP jeho osobnostní charakteristickou roli působící svým chováním, jednáním a výchovným přenosem na klienty SVP a tím se podílí na možných změnách sociálních dovedností klientů SVP.

Svou osobnostní roli charakterizuje R1 jako *„... autoritativního kamaráda. Ke klukům mám věkově blíž, udržuju si i přehled o tom co je baví a zajímá, zároveň ale tuhle pozici využívám k tomu, že jim dám jasné hranice. Nehodnotím je, ale vzniklou situaci, kde se snažím jim dát na tu situaci svůj náhled. Taky je nechám v komunitě ať klidně hodnotí oni mě.“* Na položenou otázku, které sociální dovednosti se snaží klientům SVP zprostředkovat pomocí svých přístupů, osobnostní role a jaké jsou nejčastější zpětné reakce klientů R1 odpovídá: *„Učím je tím, že nikdo z nás není dokonalejší. Za mě je klukům důležitý ukazovat, že i dospělí mají chyby a že i my musíme taky na něčem konstantně pracovat. A na to reagují na to dobře. Když jsem zjistil, že jsem někomu ukřivdil, že jsem*

tu situaci přehlídl, tak jsem za tím klukem šel a normálně jsem se mu omluvil. No a ten vztah se změnil. Začnou se otevírat... prostě začnou důvěřovat dospělému.“

R2 se charakterizuje podle své věkové kategorie a přístupem ke klientům SVP jako: „... jsem pro ně něco mezi dědou a starším strejdou, kdy se snažím s nima vycházet spíš takovou humornou formou, a to docela ode mě berou, ale mezi tím mají taky plnit různé úkoly a tam prostě zase vidí, že já jim z těch povinností prostě neslevím. Práci chci od nich včas a kvalitně což oni ale vědí a podle toho se chovají. A asi se ode mě učí, že srandičky můžou být, ale že úkoly budou včas, důsledně a nejvíc kvalitně. Prostě že povinnosti se mají plnit. Asi bych řekl, že nejvíc trvám na důslednosti.“

R3 ze začátku nedokázal přesně specifikovat svoji roli, ale v následném zhodnocení v tabulce souhlasil s označením „Introvert.“ O své výchovné a osobnostní roli říká: „Já jsem takový introvertnější, takže nechávám víc kluky projevovat. Když vidím že se mezi něma začne něco odehrávat, tak to nezačnu hned řešit, ale spíš se to snažím trochu zlehčit a pak se tomu většinou kluci tomu zasmějou a pochopí, že ta situace byla banální, která se dá řešit jednoduše a nemusí se kvůli tomu zbytečně urážet, nebo to nějak agresivně hrotit. Jsem spíš pro domluvu, vyjasnit si to a jde mi o to, aby šli do posteli s čistým štítem, a ne s vnitřním konfliktem, že ta situace není vyřešená. No a co je asi tak nejvíc učím... asi, že se můžeme domluvit a že se to dá řešit lépe v klidu řekl bych.“

R4 podobně jako R2 charakterizuje svoji osobnostní roli podle věku, ale přenos vidí převážně spíše v podobné vrstevnické komunikaci a zájmech s klienty SVP. „Já jsem zde z kolektivu nejmladší, tudíž si rozumíme s klukama ve filmech, počítačových hrách... taky různý sociální síta... spíš mě i je zajímá popkultura atak. Asi bych se tak ohodnotil jako starší brácha, že jsem se s nima bavím o věcech, co ostatním kolegům nic neříká a jsou jim už trochu cizí. No a asi v tom se u mě můžou víc otevřít právě přes stejné zájmy. Co je učím... asi komunikaci a taky se s nima bavím o fejcích (Fake), jestli to jako je reálný, nebo si na to mají dát pozor, takže asi trošku je učím orientovat se v počítačovém světě a co je v něm nebezpečný... Asi tohle.“

R5 se více soustředí na přenos mezilidských vztahů pomocí osobnosti matky-kamarádky, kterou v reálném životě zastává: „Pro mě je obtížný zastávat takovou hodně přísnou roli, s tím se neumím ztotožnit, takže když na takovou situaci dojde, tak tedy musím zahrát divadlo. Možná jsem pro ně spíše takový mateřský typ, ale spíš mateřsko-kamarádský typ. Třeba často zde mám i své dítě, takže mě kluci vidí i v interakci s mým vlastním dítětem. Vidí, že jsem matka a často se bavíme o tom, že to, co řeším s nima, tak zároveň řeším se synem. Dávám a snažím se jim předat pohled, jak se asi cítí jejich matky

a jak se cítí jejich otcové, když se chovají neadekvátně a problematicky. Snažím se jim to zprostředkovávat i z tohoto hlediska. Asi se je snažím učit chápat mezilidské vztahy a taky jim je popisovat, když jim nerozumí, což je poměrně dost častý případ. Pojmenovat co je vhodným, vnímavým empatickým a společensky žádoucím řešením situace.“

R6 a R7, jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, polostrukturovaný rozhovor uskutečňovali v tandemové spolupráci, kdy R7 dopomohl R6 kategorizovat osobnostní roli a možný přínos ke klientům SVP. R7 se vyjadřuje o R6 jako o: *„jedné z nejvíc přirozených autorit. Kluci se jí nebojí, ale zároveň z ní mají respekt. Ví, že je u ní vše napřímo. Je to taková přímá ale hodná autorita vyžadující respekt. Ona je respektuje, ale to samý požaduje od nich.“* R6 svůj osobní přístup nadále hodnotí na příkladu z praxe, kdy říká: *„Například když piju kávu v kabinetě a oni ví, že mám volno a něco chtějí a fakt to není důležitý, tak jim nevyhovím. Chci, aby se taky naučili respektovat druhého, že to prostě nebude teď hned všechno podle nich. Dost přísně jim nastavuji hranice.“* R7 k odpovědi R6 říká, že: *„... ale to děláš láskyplně, nekřičíš na ně. Prostě jim řekneš a vysvětlíš proč to dělat nebudeš a oni to chápou a nezlobí se na tebe.“* Na otázku, co se klienty SVP snaží svým osobním přístupem naučit R6 odpovídá: *„Chci, aby si co nejvíce věci dokázali zařídit sami, proto jim v nedůležitých věcech nepomáhám. Snažím se je směřovat do praktičnosti...aby si dokázali poradit co nejvíc samy. Pro mě je důležitý, aby se sami ohodnotili, aby ohodnotili svoji práci... aby k sobě byli kritičtí, ale aby se dokázali i pochválit.“*

R7 hodnotí svoji roli podobně jako R4, kdy svoji věkovou blízkost s klienty SVP hodnotí jako: *„věkový můstek mezi těma klukama a dospělýma tady. Já jsem s klukama každý den a taky vidím, že se pohádali mezi sebou, že to není nic proti dospělému. Pozoruju je, vím, jak se chovají mezi sebou. Většinou vím odkud pochází a vznikl ten problém ve třídě. Snažím se je motivovat, aby se učili, protože už nejsem ve věku, že bych si myslel, že učení není důležitý tak jako kdysi, a to se jim snažím předávat a oni to ode mě berou a vidí, že to u mě šlo... Tak proč ne u nich?“*

R6 doplňuje o pozici a roli R7: *„Já jsem tady od toho abych je něco naučila, ale do učení se prolínají jejich vnitřní problémy, který R7 dokáže korigovat jinak. Řeší s nima hubdu, hry a pro ně to důležitý. Je pro ně důležitý že je tady někdo, kdo se jim o přestávkách věnuje, někdo, komu důvěřují a který mluví jejich řečí. Mě by to třeba neřekli. Oni chtějí slyšet názor toho většího bráchy, protože mu věří.“*

Přes jejich osobnostní, věkovou a komunikační odlišnost jsou schopní R6 a R7 vzájemně, souvisle a respektujícím způsobem spolupracovat v tandemu, kterým klientům SVP ukazují vzor spolupráce a porozumění také v mezigeneračním přenosu.

Shrnutí dílčí výzkumné otázky I

Nejčastějším sociálním prostředím, v kterém se začalo projevovat problémové chování klientů SVP, respondenti klasifikovali jako nestabilizované, nevhodné rodinné prostředí. Všichni respondenti se shodují, že převážná část klientů SVP pochází z neúplných, doplněných či disfunkčních rodin a jeden respondent zmiňuje klienty z pěstounských rodin. Více jak polovina respondentů zmiňuje klienty z rodin úplných, kde respondenti zmiňují R4 výchovné styly, které nejsou nejvhodnější a často způsobují problematické chování u klientů SVP.

K výchovnému stylu se respondenti vyjadřovali poměrně shodně a to, že klienti SVP jsou vychováni stylem převážně autoritativním, anebo liberálním bez nastavených výchovných hranic. Čtyři respondenti upozorňují na diagnózu ADHD, která ovlivňuje problematické chování u klientů a následně náhled na aplikující výchovný styl v rodině. Na chybějící mužské autoritě, která by korigovala agresivitu klientů SVP, se shodli všichni respondenti a R2, R4 a R5 zmiňovali výchovné ustupování matek ohledně začínajících výchovných problémů dětí, kdy R5 dodává, že velmi častý jev, který se na chování klientů SVP podepisuje, je převzetí dospělých kompetencí a až partnerské rozhodování o věcech, které dětem nepřísluší.

Za další možné spouštěče problematického chování chlapců za poslední rok všichni respondenti považují vliv covidové situace a školní distanční výuku z domova. Důvody spatřují v odchodu z nastaveného školního režimu, motivaci k učení, chybějící sociální kontakty se školní třídou a v chybějící péči a pomoci rodičů se školní přípravou.

Ke komunikační dovednosti klientů na začátku pobytu v SVP se většina respondentů vyjádřila, že převážná většina klientů nedokáže vyjádřit a popsat svůj emoční stav a spíše jsou komunikačně uzavřeni, kdy dva respondenti zmiňují rozdílnost v komunikační uzavřenosti spojenou s psychickým, anebo fyzickým týráním. R6 a R7 se soustředili na vyjadřovací schopnosti spojené se školními znalostmi a komunikačními dovednostmi v rámci učebního procesu, kdy hodnotí slovní zásobu často jako omezenou a přisuzují ji převážně nepodnětnému prostředí domova a distanční výuce.

Na doplňující otázku, zdali se komunikační uzavřenost klientů v pobytu SVP mění, jakými způsoby je možné dosáhnout sdílnější a otevřenější komunikace u klientů SVP, všichni respondenti shodně zmiňují: důležitost komunikačního kruhu, zpětné vazby od vrstevnické skupiny, individuální rozhovory s etopedy, otevřenost ke komunikaci pomocí rozmanitého výběru z řad dospělých autorit, ale i v bezpečném prostředí SVP, kde klientům nic nehrozí, což považují za důležitý faktor k postupnému otevření klienta ke komunikaci.

Tazatelská otázka směřující na osobnostní charakteristickou roli ve výchovném procesu SVP vyžadovala zhodnocení sebe samého jako autority, která svým přístupem, chováním, jednáním může klientům individuálně předat různé sociální dovednosti. Z výzkumného šetření vyplývá, že respondenti nabízí různorodé osobnostní role, kdy pro lepší přehlednost a kategorizaci, byla sestavena tabulka (tabulka 3), kde byly ponechány autentické výrazy a sociální dovednosti, kterými se respondenti sami charakterizovali.

Tabulka 3 *Vlastní charakteristika respondentů a jejich výchovného přenosu na klienty SVP*

| Respondent | Výchovná role | Výchovný přenos | Sociální dovednosti |
|------------|-----------------------|--|---|
| R1 | Autoritativní kamarád | Nikdo není dokonalý. S chybami je potřeba pracovat. Omluvím se za svoji chybu. Klienti mohou hodnotit i jeho chování. | Práce s chybou Schopnost omluvit se. Konfrontace s chybou a sebereflexe. Otevřená komunikace |
| R2 | Strýc – děda | Humor Plnit povinnosti. Neslevuje z požadavků. Kvalitně a včas odvedená práce. | Zlehčení situace Řádovost Důslednost Včasnost |
| R3 | Introvert | Humor Domluva a zlehčení situace. | Můžeme se domluvit Klidnost |
| R4 | Starší bratr | Podobné zájmy s klienty SVP. Rozeznává s nimi FAKE. | Reálnost a iluze virtuální reality. |

| Respondent | Výchovná role | Výchovný přenos | Sociální dovednosti |
|------------|-----------------------------|---|--|
| R5 | Mateřsko-kamarádský typ | Vysvětluje a pojmenovává pocity, emoce a mezilidské vztahy. Klienti vidí její interakci k vlastním dětem. | Empatie Pochopení sebe sama a vci-tění se do emocí druhých. |
| R6 | Přímá a přirozená autorita | Nastavuje hranice. Nevyhoví jim za každou cenu. Přímé jednání. | Respekt k druhým a jejich volnému času. Samostatnost Praktičnost Umět se ohodnotit i zkri-tizovat |
| R7 | Most mezi dětmi a dospělými | Řeší s nimi problémy. Má podobné zájmy. Motivuje je k učení Důvěřují mu, Komunikuje s klienty podobnými výrazy. Vysvětlí vzniklou situaci mezi klienty vedoucí autoritě. | Stimuluje je a motivuje k učení. Důvěra v druhé. |

6.2 Dílčí výzkumná otázka II

DVO II: *Určete, z pohledu své dosavadní praxe v SVP, které ze sociálních dovedností považujete u klientů Vašeho zařízení za důležité rozvíjet a jaké návyky je spíše potřeba u klientů v SVP tlumit?*

K zjištění stanovené druhé dílčí otázky bylo položeno pět tazatelských otázek. První tazatelská otázka se zaměřuje na prozkoumání návyků spojených s hygienou a udržení pořádku v osobním prostoru klientů SVP. Druhá otázka se zabývá samostatností a reakcí klientů SVP na režimový harmonogram v zařízení. V třetí otázce je věnována pozornost pracovním dovednostem klientů SVP ze začátku a po ukončení pobytu v SVP. Čtvrtá otázka byla zaměřena na emoční odolnost klientů SVP a jejich reakce na kritiku od dospělé autority. Pátá otázka se snaží zjistit mediální gramotnost klientů SVP a vliv na volnočasové aktivity klientů SVP.

TO 5: Jaký je Váš pohled na sociální dovednosti klientů SVP týkající se hygieny a návyků spojených s udržení pořádku svých osobních věcí?

Ohledně návyků týkajících se udržení pořádku v osobních věcech na začátku pobytu v SVP se všichni respondenti shodují, že klientům tyto schopnosti převážně chybí a potvrzují, že většina klientů tyto návyky nemá osvojené z domova. R3 říká: „*No, ze začátku je to pro ně těžké udržet si pořádek a na to je potřeba důsledně dbát, protože ty návyky z domu žádný nemají, proto se ze začátku na pořádek cíleně zaměřujeme.*“ R4 dodává, že jasné nastavení pravidel ohledně pořádku v osobních věcech pomáhá klientům SVP v osvojování si této dovednosti a v závěru pobytu je skoro každý z nich schopen tuto dovednost ovládat v přijatelné míře. „*Děcka jsou schopný se to během těch dvou měsíců naučit. Tady prostě ví, že třeba ustlat postele si musí, bez toho se prostě neodchází... že to je tady tak nastavený.*“ Zároveň R1, R2, R3 a R4 se shodují, že nevyžadují „*aby to měli ve skříních srovnaný komínkách jak někde na vojně.*“

R6 a R7 vyjadřují názor ohledně uspořádání v osobních věcech klientů SVP, kde vidí spíše chybovost v nedostatečném organizování a systematičnosti klientů. R7 dodává: „*Mně prostě přijde, že oni už jsou samostatní, ale dělaj to u spoustu věcí špatně, protože jim to nikdo ne vysvětlil nebo neukázal. Chybí jim organizování, jsou chaotičtí a jako věci udělat v nějakým logickým řádu bych řekl. No a když mu něco řeknu, tak řekne, že mu kritizují něco, co dělal sám a že doma to tak stačilo...*“

K docílení a k namotivování k návykům spojeným s udržení pořádku u klientů SVP zmínili R1, R2 a R3 metodu odměn a důsledků, důležitost zpětné vazby od vedoucích autorit a vrstevnické skupiny. R3 vysvětluje, že „*... během pobytu se to zde naučej, samozřejmě na bázi odměn a pak ale už tyhle činnosti vykonávají sami nejen u sebe v pokoji, ale i venku na statku. No a ostatní kluci, kteří zjistili, že je dobrý mít kolem sebe uklizeno a všechno líp najít, než když to někde někdo pohodí, a to hlavně na statku...tak ti jim to potom v komunitě vyčtou a přijde mě, že to od nich líp pochopí než kolikrát od nás dospělých.*“

Čtyři respondenti spatřují nedostatečné dovednosti ohledně stolování a hygienických návyků s touto činností spojených. R5 dodává, že v rodinném prostředí často chybí rodinné rituály spjaté se stolováním, vařením a společně stráveným časem. R5: „*Chceme, aby rozlišovali společenské normy, třeba ve stolování a jzení, což ze začátku neznají. Že asi není v pořádku napichovat knedlík, či maso na vidličku a celé si to jídlo nacpat do pusy, kdy polovina jídla vytéká ven i mimo talíř. Takže mě spíš záleží, aby se naučili*

přijatelně chovat, protože jim vysvětluji, že je zbytečné, aby si pak o nich ostatní lidi dělají zkratkovitě negativní náhled. Většinou, ke konci pobytu se poddají, ale tohle jim docela dlouho trvá. Je vidět, kdo doma jí u televize sám, či si něco sám ukořistí v ledničce, neboť společná příprava jídla, či společné jezení u stolu tam není na pořadu dne.“

Základní hygienické zásady respondenti hodnotí u klientů SVP pozitivně a dle jejich vyjádření klienti nemají výrazné obtíže se základními pravidly ohledně osobní hygieny. Pět respondentů zmiňuje klienty ze sociálně slabších rodin, kteří nedokážou rozlišit vhodné oblečení do školy, na statek či domácí oděv, kdy ale shodně potvrzují, že je to často z důvodů spíše neznalosti, nebo neschopnosti rozlišit tyto společenské normy a nemusí tak přímo souviset s osobní hygienou.

TO 6: Vyjádřete se prosím k režimu dne a samostatnosti klientů SVP.

V rámci této tazatelské otázky byla zjišťovaná samostatnost a přizpůsobení se klientů SVP na stanovený harmonogram internátního zařízení. Respondenti R4, R2 a R1 tvrdí, že na režim dne si klienti velmi rychle zvyknou. R2 se vyjadřuje: *„V drtivé většině to pochopí hned a fungují okamžitě...ze začátku samozřejmě brblají, ale s tím se musí počítat, ale pak už to ke konci dělají úkoly, co mají vytyčené, samostatně a taky jim to vyhovuje...řekl bych.“* R1 doplňuje: *„Na začátku pobytu si rychle zvyknou na to, jak funguje naše zařízení a nemají s tím nějaké výrazné problémy, nebo já je tedy nezažil. Samostatnost u kluků ze začátku moc není, později, kdy se začlení do naší skupiny se postupem času samostatnost opravdu zlepšuje. My je zde učíme, aby projevovali vlastní iniciativu a nechceme, aby je někdo pořád vodil za ručičku.“*

Respondenti R3, R5, R6 a R7 se domnívají, že na pravidla zařízení spojené s režimem a povinnostmi si klienti SVP zvykají velmi individuálně. R5 zmiňuje důležitost prostředí, z kterého klienti přišli a zmiňuje jejich začáteční přístup k domácím a samoobslužným pracím. R5 říká: *„To je různý. Někteří nemají problém si zvyknout a pak pro spoustu z nich je to náročný, a to je samozřejmě u těch kluků, kde maminky či babičky a jiné pečující osoby, poskakují od rána do večera a ti kluci, si pak až arogantně a opovržlivě myslí, že z toho nic dělat nebudou, protože je to práce pro ženský.“* R3 zároveň zmiňuje, že pro klienty, kteří nebyli z domova zvyklí respektovat pravidla, anebo je z domova nemají osvojené, je ze začátku těžké si na chod zařízení SVP zvyknout a akceptovat stanovený režim.

R6 a R7 vyhodnocují samostatnost a připravenost klientů SVP z pohledu školního prostředí. R6: „*Tak to je individuální, podle toho, z které školy sem chodí a jaký požadavky jsou na ně kladeny v kmenových školách.*“ R7 doplňuje že „... *někdo je už na hodinu nachystanej, někdo má rád pořádek a někomu je to úplně jedno, jestli má čím psát a jestli stanovenou práci dodělá nebo ne.*“ Na otázku, jestli se daří postupně zlepšovat samostatnost klientů SVP R6 odpovídá: „*Ano, převážná část se to tak nějak naučí. Pro mě je důležité, aby si dokázali informace najít třeba na počítači, vyhledali si důležité informace, které souvisí s probíranou látkou. Já je nechávám právě, aby co nejvíc pracovali samostatně, což si myslím že je pro ně to nejdůležitější. Ale vidím, že z nich na to většina není ze svých škol vůbec zvyklí, což se je zde právě snažíme (s R7) naučit. Namotivovat je tak, aby se nejvíce spolehnali sami na sebe a snažili se třeba udělat si co nejkvalitnější zápisky z kterých se pak můžou učit.*“

TO 7: Jak podle Vás, na klienti SVP působí pracovní činnosti provozované ve v zařízení SVP?

Pracovní činnosti provozované v internátním oddělení SVP považují všichni respondenti z internátního oddělení SVP jako jeden z nejdůležitějších faktorů ke zlepšování sociálních dovedností u klientů SVP. Respondenti R6 a R7 na otázku neodpovídali, protože se pracovních činností provozovaných v internátním oddělení SVP neúčastní. Pět respondentů se shodlo, že ze začátku pobytu si převážná část klientů nejhůře zvyká na časné vstávání, které je stanovené harmonogramem dne a souvisí ranní obsluhou hospodářských zvířat na statku. Pět respondentů souhlasí, že první týdny je potřeba na klienty systematicky dohlížet, aby splnili své stanovené povinnosti. Reakce klientů SVP na pracovní činnosti popisuje R2: „*Tak ze začátku je to asi moc nebaví, to se to snaží okecávat a musí být nad nima dohled, aby něco dělali... no ale po těch čtrnácti dnech zjistí, že jsme důslední a že jim neplnění povinností fakt neprojde, tak pak si na to rychle zvyknou, a dokonce je to pak ke konci baví... a to asi proto že už to taky umí... že se to dobře naučili.*“

R2, R3 a R1 vidí velký přínos i ohledně změny v emoční stránce klientů, v pochopení důležitosti kvalitně se postarat o hospodářská zvířata, kde se učí plnit povinnosti, chápat potřeby živých bytostí a dobře odvedená práce se pro ně může stát odměnou. R2 říká: „*Na statek chodí v sobotu a v neděli za jakéhokoliv počasí a stávají poměrně brzo. To je ale pro ně velmi přínosné, protože pochopí že to zvířata prostě potřebují a že*

se na ně (na klienty) spoléhají...že se o ně postarají. Co se týká chování se ke zvířatům, tak během pobytu se s nima skamarádí, koně a krávy znají podle jmen, mazlí se s něma a je pro ně skoro odměna, když si pak koně mohou vyčesat, nebo se na nich svýst. Pro tuto odměnu pak dělají maximum. V průběhu času to kluky začne bavit a velká většina kluků z toho mají opravdu radost.“

R1 a R4 se návazně zamýšlejí nad důležitosti pozitivní zpětné vazby za dobře vykonanou práci od vedoucí autority. R1: *„Když vidí, že vykydali celý box u krav, jsou unavení, ale vidí za sebou kus práce a dostanou od vychovatele – chlapa...což oni potřebují, protože ve většině případech postrádají ten chlapský vzor doma, když od něj dostanou uznání... tak to je pro ně něco obrovského.“* R4 dodává, že *„... zde se učí přebírat odpovědnost za své činy. Třeba když rozbijou nějaké nářadí, nikdo na ně nekřičí, ale nechají je to co nejvíc samostatně opravit, a tak se učí dodělat vše dokonce...a že se stává že něco rozbiju, ale že je dobrý se přiznat a napravit to.“*

R3, R5, R4 a R2 spatřují další pozitivní vlivy pracovních činností v osvojení zručnosti, obětavosti, spravedlivém rozdělení práce a ve zpětné vazbě od vrstevníků. Každý z respondentů poukazuje na pracovní činnost, kterou nejčastěji s klienty SVP vykonává, nebo která mu je blízká podle svého osobního zaměření. R3: *„Třeba první zkušenost pro ně, a to dost výjimečná je, že připravují jídlo nejen pro sebe, ale pro celou skupinu. To doma většinou vůbec nezažili a nedělali. No, a naopak se pak další dny nechají jakoby obsluhovat, takže vidí že jednou dělá jeden a jednou pak ten druhý... že se to spravedlivě střídá, a to je docela baví. Že dostanou chválu, nebotaky kritiku, ale že pak to samé můžou i oni sami...“* R5 potvrzuje, že: *„Oblast, ve které se velmi realizují a rádi experimentují je vaření, kdy ze začátku neví o vaření nic, ale potom je vidět, jak je to baví a různě experimentují. Hledají recepty a mají o to opravdu zájem. Co je pro ně odměnou je ta zpětná vazba od ostatních, nejen od dospělých ale od ostatních kluků... Ten náhled od vrstevníků je pro ně důležitý. Tím se vlastně učí, jak byli s jejich prací spokojeni, co se dá zlepšit a umět tak od nich přijmout pochvalu i kritiku.“*

Pracovní dílny, kde se klienti SVP naučí vytvářet vlastní výrobky, správně pracovat s pracovními nástroji a pracovním postupem spojeným s organizací práce zmiňuje R2: *„No, ze začátku je to těžké, protože chlapci neznají spoustu pracovního nářadí a už vůbec ne nějaký postup práce. Postupně ale když se to naučí a taky se tady naučí poslouchat instrukce od dospělýho, tak je vidět, že je to dost baví, a to hlavně ty manuálně*

zručnější samozřejmě. No a pak když vidí ten výsledek, stoličku, na kterou si můžou sednout, nebo hmyzí domek, tak 90 % z nich jsou šťastní a hrdí co vytvořili a že to dokázali.“

Všichni respondenti odpovídali na podotázku, které sociální dovednosti rozvíjí pracovní činnosti u klientů SVP vyjma samostatnosti, jež byla zmíněná v předešlé otázce R1, R2, R3 zmiňují komunikaci s autoritami, trpělivost, důslednost, vytrvalost a změny v citové vazbě k hospodářským zvířatům. Radost z dobře dokončené práce, být na sebe hrdí, zmiňují všichni respondenti, a to i R6 a R7, kteří nemají zkušenost s pracovními činnostmi na statku, ale hodnotili zkušenosti s klienty SVP ze školního prostředí. R2, R3 a R4 dodávají zlepšení klientů SVP ve zručnosti, pracovních návycích a pochopení pravidel například ohledně bezpečnosti práce. R5, R1, R3 a R2 a R4 zmiňují snížení agresivnějšího jednání klientů, ochotě spolupracovat v různě měnících se dvojicích a pochopení obtížnosti manuální práce, kterou si klienti dříve neuvědomovali, protože s ní neměli zkušenost z domova.

TO 8: Jak reagují klienti SVP na kritiku v případě zjištění jakýchkoliv nedostatků?

Odpovědi respondentů se poměrně shodovaly v reakcích klientů na kritiku ze začátku pobytu v SVP. Shodně potvrzují, že je to spíše záležitost individuální, ale ve většině případů klienti SVP reagují na kritiku odmítavě, nejsou schopni přijmout radu od dospělé autority a vrstevnické skupiny. Tři respondenti zmínili, že obdobně nedokáží přijmout ocenění a pochvalu. Všichni respondenti popisovali konkrétní případy klientů a převážně opatření, jež pomáhají napjaté situaci řešit.

R1 říká: *„Ve většině případů, mají ze začátku se zpětnou vazbou problém, je to i třeba poprvé co se s něčím takovým setkají. Naše kritika ale na druhou stranu není taková, že bychom po nich řvali, ale je to konstruktivní kritika. Vše se říká v klidu, bez nějakých vyhrocených emocí. Hodnocení chování kluků probíhá třikrát za den. Třikrát za den dostávají zpětnou vazbu, pomocí semaforu (barevná stupnice chování), kde proběhne zhodnocení tohoto dne a pak jdeme dál, už se k tomu problému nevracíme.“*

R4 zmínil důležitost klidného jednání v případě zjištěných nedostatků a následné kritiky od dospělé autority, a to převážně u klientů s diagnózou ADHD, kteří podle R4, potřebují spíše zpomalit své zbrklé jednání. R4: *„Promysli si to, zpomal, řekni si, co potřebuješ udělat jako první, co jako druhý a takhle to vykonávej. Třeba u domácích*

úkolu, nebo u vaření. Postupně, pomalu a plynule. Oni nesnáší dělat chyby a rozkazy a když to přijmou jako klidnou kamarádkou radu, tak to víc berou a pak jsou schopni přiznat chybu a opravit to.“

R2 a R3 situaci hodnotí podobně jako R1 a dodávají, že v případě agresivnějších reakcí ze strany klientů přistupují k jasným důsledkům, které jsou pro klienty jasné a transparentní R2: *„Pokud neustojí domluvu od dospělého, nic si z toho nedělají, ty chyby opakují a trvá to delší dobu, tak poté se společně všichni dospělí v SVP poradíme co dál a přistoupíme na formy restrikce. To znamená, že mají tihle kluci nějaké nevýhody oproti ostatním, ale časem docela rychle přijdou na to, že je zde dobré pravidla slušného chování dodržovat, a jestli se budou chovat tak jak by měli, tak se budou se mít tak dobře jako ti ostatní.“*

R7, R6 a R5 uvádí, že souvisle s kritikou nedokážou přijmout ze začátku pobytu v SVP ani pochvalu či jakékoliv pozitivní hodnocení. R5 vidí hlubší souvislost mezi vnitřní nejistotou, agresivní sebeobranou klientů a jejich nízkém ohodnocení sebe sama. R5 vysvětluje, že *„... za nejdůležitější považuju, aby si uvědomili, kdo jsou, došli k poznání, co opravdu chci, co mě zajímá, baví a kdo mě v tom může pomoci. A taky že jsem třeba z jiné rodiny než ostatní a vnitřně se s tím smířit. Vybudovat si nějaký obraz o sobě, získat sebejistotu, srovnat si realitu o sobě a naučit se být odolný proti vnějším vlivům.“*

R5 dodává, že se velmi častým důvodem agresivního chování klientů SVP bývají situace z rodinného nebo školního prostředí, že *„někdo byl agresivní vůči nim a oni potřebovali něco, někoho, nebo sebe bránit. Takže pak zjistíte, že většinou jejich agresivní výpady, pokud to není otázka špatné výchovy, tak byla až sebeobraná. Takže my nechceme tlumit agresivitu u kluků jako takovou. My chceme, aby se naučili rozpoznat agresivní signál, našli konstruktivní a udržitelnou strategii tak, aby neublížoval ani sobě ani ostatním.“*

TO 9: Jaký je Váš pohled týkající se mediální gramotnosti u klientů v SVP.

Otázka ohledně mediální gramotnosti směřovala na schopnosti klientů SVP kriticky rozlišovat informace probíhající převážně na sociálních sítích, ve filmech, médiích a jiných virtuálních platformách, které dnešní mládež využívá. Z veškerých odpovědí respondentů vyplývá, že mediální gramotností se zabírají spíše pracovníci SVP, kteří k tomuto tématu mají věkově nejbliže. Jeden z důvodů může být výchovně režimový

přístup SVP, kdy klienti SVP mobilní telefony v zařízení nepoužívají, minimalizovaný přístup mají i počítačům, které se používají pouze k výuce, či při vyhledávání informací potřebných například k vyhledání receptu vhodného k večeři.

Respondenti potvrzují, že převážná část klientů trávila svůj volnočasový čas před nástupem do SVP u počítačů a mobilních telefonů, ale v době pobytu klientům SVP si nevzpomínají, že by klientům mobilní telefony a počítačové hry v zařízení SVP extrémně chyběly. Respondenti na dodatečnou otázku, zdali důvodem je zákaz těchto přístrojů, anebo plně obsazená náplň dne, se respondenti shodli, že častým důvodem je nezvládnutí časových hranic a nenaplněný volný čas v rodinném prostředí. R2 říká: *„Ano, tady to jsou děti, co tráví většinou času na telefonech a počítačích. Je zajímavý, že když přijdou sem, tak počítač vidí akorát ve škole a o přestávce, na internátě pouze počítač herní a ten mají vyloženě za odměnu. Neslyšel jsem nikoho, že by mu to vadilo. Mě spíš přijde, že doma na počítačích doslova zabijí čas, protože neví, co jiného by dělali. A z nudy, kdy neví, jak s časem naložit, tak začnou vymýšlet lotroviny.“*

R5 dodává že *„... na úvodní schůzce si myslí, že to zde nemohou přežít bez telefonu, tabletu a počítače, ale záhy zjistí, že se bez nich skvěle obejdou.“* S mediální gramotností pracuje R6 převážně na bázi školních vědomostí a R4, R7 a R5 se snaží s klienty SVP komunikovat například ohledně správného chování daného filmového hrdiny či youtubera. R4 říká: *„Večer sledujeme filmy, písničky a taky youtubery a rozebíráme důvody, proč se jim zrovna tenhle typ, třeba hudby, líbí. A je zajímavé tyto debaty otevřít, sledovat co si myslí, jak to vnímají.“* Respondenti pracující s klienty SVP na zlepšování mediální gramotnosti se vyjádřili, že rozvinutí kritického myšlení se daří velmi individuálně a sami nemohou říct, zdali se to ve většině případů daří.

Shrnutí dílčí výzkumné otázky II

Z výše uvedených odpovědí vyplývá, že základní hygienické návyky klientů SVP hodnotí převážná část respondentů jako dostačující a není potřeba nějakým výrazným způsobem tyto návyky měnit. Pět respondentů zmínilo klienty ze sociálně slabších rodin, kde se ale domnívají, že neschopnost klientů SVP rozlišit vhodné oblečení nespočívá v nedostatečné osobní hygieně, ale spíše v neznalosti společenských norem, také jinak nedostatek zkušeností.

Návyky spojené s udržení pořádku v osobních věcech hodnotí všichni respondenti shodně, a to že klientům SVP chybí a patří k cílům internátního zařízení tuto sociální

dovednost klienty naučit. Shodně pak respondenti potvrzují, že ke konci pobytu v zařízení jsou schopni klienti tuto dovednost zvládnout. Dva z respondentů zmínili názor, že nedokonalé organizování a nesystematičnost u klientů SVP je špatně naučená samostatnost, kterou se u klientů SVP snaží lépe rozvinout. Čtyři respondenti zmínili nedostatečnou dovednost ohledně stolování, vaření a hygienických návyků s těmito činnostmi spojených.

Všichni respondenti se shodli, že převážně samostatnost klientům celkově chybí a je to jeden z prioritních cílů internátního zařízení rozvinout v nich právě tuto sociální dovednost.

Osvojení a zvyknutí klientů SVP na režim v zařízení se názory respondentů lišily. Tři respondenti tvrdí, že přizpůsobení klientů na nové podmínky v zařízení probíhá velmi rychle, ale čtyři respondenti se domnívají, že je to velmi individuální záležitost. Individualitu klientů SVP ohledně rychlé adaptace a akceptace režimového chodu zařízení a respektování nastavených pravidel, spatřují v rozdílných zkušenostech klientů SVP a v rozdílném chápání pravidel nastavených z domácího prostředí.

K rozvíjení samostatnosti a odpovědnosti u klientů SVP pět ze sedmi respondentů, kdy R6 a R7 se nemohli k této otázce vyjádřit, spatřují propojení pracovních činností nejen v interiéru, ale jako velmi důležitý prvek zmiňují obslužné činnosti ohledně hospodářských zvířat a práce přidružené k chodu statku. R2, R3 a R1 vidí velký přínos i ohledně změny v emoční stránce klientů, v pochopení důležitosti kvalitně se postarat o hospodářská zvířata, kde se učí plnit povinnosti a chápat potřeby druhých.

Respondenti odpovídali na podotázku, které sociální dovednosti rozvíjí pracovní činnosti u klientů SVP kromě samostatnosti, zmíněná v předešlé otázce R1, R2, R3 zmiňují komunikaci s autoritami, trpělivost, důslednost, vytrvalost a změny v citové vazbě k hospodářským zvířatům. Radost z dobře dokončené práce, být na sebe hrdí, zmiňují všichni respondenti, a to i R6 a R7, kteří nemají zkušenost s pracovními činnostmi na statku, ale hodnotili zkušenost s klienty SVP ze školního prostředí.

R2, R3 a R4 dodávají zlepšení klientů SVP ve zručnosti, pracovních návycích a v pochopení pravidel například ohledně bezpečnosti práce. R5, R1, R3 a R2 a R4 zmiňují snížení agresivnějšího jednání klientů, ochotě spolupracovat v různě měnících se dvojicích a pochopení nároků v manuální práci, kterou si klienti dříve neuvědomovali, protože s ní neměli žádnou zkušenost.

Odpovědi respondentů se poměrně shodovaly v reakcích klientů na kritiku ze začátku pobytu v SVP. Shodně potvrzují, že je to spíše záležitost individuální, ale ve

většině případů klienti SVP reagují na kritiku odmítavě, nejsou schopni přijmout radu od dospělé autority a vrstevnické skupiny. Tři respondenti zmínili, že obdobně nedokáží přijmout ocenění a pochvalu. Respondenti se shodli, že je potřeba tuto sociální dovednost u klientů SVP rozvíjet.

Všichni respondenti potvrzují, že převážná část klientů trávila svůj volnočasový čas před nástupem do SVP u počítačů a mobilních telefonů. Respondenti na dodatečnou otázku, zdali důvodem je zákaz těchto přístrojů, anebo plně obsazená náplň dne, se respondenti shodli, že častým důvodem je nezvládnutí časových hranic a nenaplněný volný čas v rodinném prostředí. Mediální gramotnost převážně hodnotili respondenti, kteří se jí plněji věnují, a to R4, R5, R6 a R7, kdy situaci ohledně rozvinutí kritického myšlení se daří velmi individuálně a sami neví, zdali se to ve většině případů daří.

6.3 Dílčí výzkumná otázka III

DVO III: *Vyjádřete se, jak pobyt v SVP dopomohl k vývoji, případně ke změnám sociálních dovedností u Vašich klientů?*

Třetí stanovená dílčí otázka byla rozdělena do čtyř tazatelských otázek. První tazatelská otázka se zaměřuje na zjištění, jaké výchovné a sociální změny u klientů SVP hodnotí respondenti jako nejvýznamnější. Druhá tazatelská otázka se zabývá výchovnými cestami, které respondenti vnímají a používají jako cestu k pozitivním změnám chování u klientů SVP. Třetí otázka je zaměřená na zhodnocení výchovného působení ve středisku SVP pomocí zpětné vazby od zákonných zástupců klientů SVP. Čtvrtá otázka zkoumá, zdali respondenti dostávají zpětnou vazbu o svém výchovném působení na klienty SVP ze školního prostředí – spádové školy, kam se klienti po pobytu v SVP navracují.

TO 10: *Které výchovné a sociální změny u klientů v zařízení SVP, vnímáte a považujete za nejvýznamnější?*

Ačkoliv tazatelská otázka byla zaměřena na výchovné a sociální změny u klientů v SVP, pět respondentů upozorňovalo, že svoji pozornost zaměřují na výchovné změny v rodinném prostředí, do kterého se klienti po skončení pobytu vrací. Přestože se zákonnými zástupci komunikují převážně vedoucí pracovníci a etopedi, všichni respondenti si uvědomují důležitost souvislé spolupráce s výchovnými činiteli, což jak zdůrazňují, je skoro základem úspěchu a pozitivních změn návazných k výchovně problematickému chování klientů SVP. R1 vysvětluje: „*Naším cílem primárně není pouze změna dítěte,*

ale změna celkově toho prostředí. My pracujeme jak s klukama, tak s rodičema, protože jak jsem říkal, ve většině těchto případů vychází problémy z rodiny a logicky, jestli nedojde k posunu v rodině, tak dítě přijde domů a vše bude zbytečné.“

Velká část respondentů shodně vnímá sociální změny u klientů týkající se pozitivnějšího postoje k práci, získání manuální zručnosti, samostatnosti a schopnosti řešit spory bez agresivnějších výpadů, protože si byli schopni osvojit strategie, které jim mohou pomoci zvládat lépe vztek, vzdor a opoziční jednání. Další pohledy respondentů se na výchovné a sociální změny u klientů SVP liší, kterou R5 charakterizuje výstižně: *„Asi to budeme každý z kolegu vidět jinak. Já jsem zaměřená na jiný věci, než je zaměřený další můj kolega. A v tom je právě i báječná naše osobnostní různorodost, kdy chlapcům každý z nás otvíráme jiný obzory působnosti a mohou se od nás naučit jiní dovednosti, podle toho, co je jim blízké.“*

R1, R2, R3, R4, a R7 například spatřují velký posun v komunikaci mezi vrstevníky a k výchovným autoritám, kdy respondenti R4 a R2 specifikují pozitivní změny v komunikaci s mužskými autoritami. R4: *„Tady to naše prostředí, kdy jsou vytrženi z domova, tak zde jim to dává úplně jinou perspektivu na život, úplně jiný zkušenosti, ke kterým by se doma nedostali...Co se u nich mění nejvíc je zvládnání agresivity a ta se snižuje, samostatnost se zvyšuje, pracovitost, a taky snášet mužský vzory, který jim chyběli a jelikož jsme každé z nás jinej a pracují zde převážně chlapi a dvě ženy, tak maj výběr jinech vzorů. Ke každému z nás si můžou vytvořit jinej, třeba i důvěrnější vztah.“* R2: *„Získají zde převážně pracovní dovednosti, a tak nějak se postarat sami o sebe, takovej ten běžnej život člověka, který každý potřebujeme abychom fungovali normálně a patřili do toho lidskýho společenského kodexu. No, a to souvisí s pochopením pravidel fungující ve společnosti a od toho se odvíjí i schopnost druhým pomoc, třeba právě matkám doma.“*

R1, R2, R3, R4 vnímají zlepšení sociálních dovedností klientů SVP také v organizování a plánování, které před nástupem neměli zcela rozvinuté, nebo bylo spíše chaotické, kdy tuto systematičnost získali právě díky režimovému nastavení SVP a dopomocnému přístupu zaměstnanců.

Poměrně shodně respondenti vnímají posun v komunikačních dovednostech, kde převážná část klientů SVP nabyla schopnost vyjádřit své obavy a strachy, která podle respondentů může souviset s nově obnovenou, nebo získanou důvěrou v dospělou autoritu společně s bezpečným prostředím SVP.

R5: „Já věřím, že si kluci vzpomenou na prostředí respektující, přijímající. Že pochopili, že i když jsme na ně někdy přísnější tak že je to proto, aby se naučili chápat, na co okolí nebude reagovat pozitivně v případě jejich problematického chování, ale že to zde bylo pro ně bezpečný prostředí, kde dostali možnost se naučit reagovat odlišněji než před nástupem sem, což samozřejmě záleží na nich a na prostředí do kterého se po pobytu navrátí.“ R7 doplňuje, že: „Někdy stačí, aby měli prostě někoho, ve škole mě teď napadá, kdo by nad něma nezlomil hůl, ale snažil se jim pomoc. Často to stačí, takový důvěrník... To jim zde asi nabízím já a snažit se je prostě motivovat, třeba na svým příkladu ze života. Že se spoustu věcí dá zvládnout. Prostě se o ně taky zajímat nejen co umí, co se naučili, ale jak jim je, jak se cítí, jestli je vše u nich doma v pořádku... My jsme je naučili, teda myslím si, právě i důvěřovat dospělým.“

Výchovné a sociální změny hodnotí respondenti poměrně různě. Zjištěné shody i rozdílnosti v rozvoji sociálních dovedností u klientů SVP byly pro lepší přehlednost zaznamenány do následující tabulky (tabulka 4).

Tabulka 4 Shody a rozdílnosti v pozitivním rozvoji sociálních dovednostech u klientů SVP

| Respondenti | Shoda dovedností | Respondenti | Jiné dovednosti |
|-------------|--|----------------|--|
| R1–R7 | Samostatnost | R5, R6, R7, R2 | Schopnost pomáhat druhým, spolupráce |
| R1–R7 | Pozitivní postoj k práci manuální zručnost | R1, R2, R3, R4 | Získaná důvěra v dospělé autority |
| R1–R7 | Schopnost řešit konflikty bez agrese, řešení situací novými strategiemi. | R1, R3, R5, R2 | Pochopení pravidel ve společnosti |
| R1–R7 | Komunikační schopnost vyjádřit emoce | R1, R2, R3, R4 | Zlepšení v organizování a plánování, systematicčnost |
| R1–R7 | Komunikace s výchovnými autoritami a vrstevníky | R2, R4 | Pozitivní komunikace s mužskými autoritami |

TO 11: Jaké výchovné cesty používáte a považujete v SVP za nejdůležitější?

Za nejdůležitější metodu SVP označují všichni respondenti metody režimové, pracovní metody, imitaci bezpečného prostředí, a metodu příčiny a následku – odpovědnost za své činy. R3 říká: „Tak za nejdůležitější metodu v SVP považuji režimovost, kdy kluci si na

režim zvyknou, a myslím že je pro ně pak všechno jasné. Ví, co je každý den čeká, ví, kdy mají služby a kdy volný čas. Pak je zde učíme nést odpovědnost za své činy, takže metoda příčiny a následku.“ R1 vysvětluje metodu příčiny a následku na příkladu. „Topení je zde na uhlí a kotlarna se ohřívá voda na nádobí a taky na sprchování. Chcete mít teplou sprchu? Tak je potřeba se postarat o kotle. Pokud se nepostaráte, teplá voda nebude a tam si pak musí nést holt důsledky i od ostatních kluků, kteří mu v komunitním kruhu sdělí svůj názor. Samozřejmě není příjemné se pak sprchovat ve studené vodě, nebo muset ohřívát vodu na umytí nádobí. A tím vlastně přijímají zodpovědnost za svoje jednání. Zde zjišťují že pokud tu povinnost neudělá, tak ji neudělá nikdo jiný a podepíše se to na celkový pohodě komunity.“

R1, R2, R3, R4 zdůrazňují metodu osobního příkladu a osobního přístupu, kdy klientům SVP touto cestou ukazují přátelské vztahy mezi kolegy, na bázi zdravého komunitního celku, který by mohl sloužit klientům SVP jako ukázka zdravě fungujících vztahů mezi lidmi.

K metodě osobního příkladu a přístupu v pracovních dílnách se vyjadřuje R2 následovně: *„Když po nich něco chci, tak jim to nejprve ukážu, aby viděli že to jde a pak po nich teprve chci, aby to dělali správně. Pokud se něco nepovede, tak je to nechám opravit, když to dělají špatně, nenadávám jim, ale snažím se to kamarádsky vysvětlit a nikdy je neponižovat. To pak berou jako radu, většinou se tím řídějí, zlepšují se, až to zvládnou a umějí sami.“* R3 zároveň upozorňuje, že v pracovních činnostech spolupracují klienti většinou v tandemu, a tak se mezi sebou učí spolupracovat, případně dopomoci spolupracovníkovi, jenž tuto pracovní dovednost neovládá zatím dostatečně. Zdůrazňuje, že ke konci pobytu je viditelné zlepšení klientů po fyzické, psychické odolnosti, jsou motivovaní ke změně a práci na sobě právě získáním nových pracovních a pohybových aktivit, kterým se neměli před pobytem v SVP potřebu věnovat. *„Měli jsme zde kluky dost obézní, protože doma pořád seděli u počítače a nic nedělali. Zde se pomocí práce na statku a našim volnočasovým aktivitám dostávají do kondičky a cítí se najednou i dobře, takže pak sami říkají, že doma budou třeba cvičit a taky vařit, protože to tady zažili někdy i poprvé a přišli na to, že je to baví... že je to naplňuje.“*

R5 a R7 popisují zkušenosti s metodou zrcadlení a improvizace, ale také vysvětlují jiné metody spojené s jinými výchovnými vzory působícími na klienty SVP. R5 říká: *„Zrcadlím jim jejich chování, mezilidské vztahy a poté jim je popisují. Někdy musím improvizovat a inscenovat třeba i něco, co mi je cizí... takový tvrdší vzor v případě odmítání všeho, co nabízím, ale snažím se pojmenovat co je vhodné, vnímavý empatický*

a společensky žádoucí řešením situace. My přesně nevíme, v čem žijí, co je obklopuje, protože informace od rodičů, školy i kluků jsou samozřejmě neúplné, citově zabarvené. My se jim snažíme zprostředkovat normální běžně fungující svět lidí. Včetně právě strategii, jak to zvládnout, Učíme je sebereflexi, popisu problému, a důležitý prvek je fyzické práce jako prvek seberealizace. Na statku se vybíjí fyzicky, to je strašně důležitý, taky tam přijdou do kontaktu s mistry, kteří mají jiné metody a kde občas dochází k slovním konfliktům, což můžeme s kluky rozebrat z jakého důvodu k tomu došlo. A zde je zase právě naše různorodost osob, což kluci potřebují taky pochopit a naučit se s tím pracovat.“ R7 říká: „Nastavím mu zrcadlo jeho chování. Názorně, v soukromí mu předvedu, jak se chová a jak to vypadá a ptám se ho, jak to vypadá a jak se mu tohle chování líbí a, jak se na to asi můžou tedy dívat ti ostatní? Takové divadlo s jedním divákem, ale tohle docela funguje, když se na sebe podívají jakoby zvenčí.“

R1 se soustřeďuje na komunikační hry, které klientům pomáhají rozvíjet komunikační dovednosti, pomáhají klientům s důvěrou, pochopením sebe sama, s důvěrou k ostatním lidem, ve sdělování svých problémů a emočního rozpoložení. R1 vysvětluje: *„Dost často zjišťuji, že je pro kluky těžké mluvit o svém vlastním životě a mají často problém mluvit o problémech jako o svých. O svém selhání a prohřešcích, ale když mají možnost si to sami v sobě pojmenovat skrz odosobnění od sebe samého, tak je to pro ně mnohem snazší. Cesta hrdiny je aktivita založená na příbězích hrdinských činu z historie, kdy kluci se vtělí do příběhu hrdiny, kterého si z nabídky vyberou, a přes tuto postavu pak sami pak vypráví svůj příběh, který pak prezentují před ostatními. Velmi osobní věci, probírají se mnou zvlášť... to si před ostatními klukama neříkáme. Zde pak vzniká mezi námi důvěra a kluci se pak nebojí o věcech co se v nich děje mluvit otevřeně a zároveň se učí, že někomu z dospělých, třeba v budoucnu, prostě mohou věřit.“*

Další metodu s názvem „Sezení dračího doupěte“, popisuje R1 jako psychoanalytickou – psychodiagnostickou metodu, kterou připravoval a vedl společně v úzké spolupráci s psychologem. R1 zdůrazňuje, že *„Tato metoda je velmi náročná, protože byla chystaná těm klukům přímo na míru. Dle mého názoru má velký přínos pro kluky, ale vedoucí člověk musí mít tuto metodu pevně v rukou, protože se zde pohybujeme na velmi tenké hranici odosobnění.“*

TO 12: Jak vnímají zákonní zástupci klienta SVP dosažené výsledky Vašeho výchovného působení?

Ačkoliv tazatelská otázka byla zaměřená na celkové zhodnocení možných změn v chování a v sociálních dovednostech klientů SVP z pohledu zákonných zástupců, odpovídající respondenti měli potřebu vyjádřit se k začátečním komplikacím ohledně zákonných zástupců a jejich očekávání od SVP. Respondenti se shodně vyjádřili k prvotnímu pohledu zákonných zástupců při nástupu klientů do zařízení SVP následovně. Většina zákonných zástupců očekává, že klienti budou napraveni, a to bez jakýchkoliv změn v rodinném prostředí, či změn týkajících se výchovných přístupů ke klientům SVP. Respondenti se nadále shodují, že změny výchovných přístupů k vychovávaným jedincům je jeden z nejdůležitějších faktorů, na kterém závisí i celková udržitelnost pozdější možné úspěšnosti klientů v SVP a zapojení se zpět do přirozeného prostředí bez opakovatelného problematického chování.

R1: *„Někdy jsme vnímáni jako opravná lidí. Tam se potom ze začátku velice těžko pracuje, nebo vysvětluje, pokud rodiče nepochopí, že oni se taky musí změnit, nebo něco doma co není funkčního, anebo taky ve výchovných přístupech ke klukům.“*

Důležitost spolupráce zákonných zástupců na rodičovských skupinách vysvětluje R2 následovně. *„Máme zde rodičovské skupiny, kdy se setkají jednou za tři neděle tady u nás na statku a projednávají tady problematiku výchovy dětí, jak co výchovně řešit. V podstatě je to taková poradna pro rodiče, jak se zachovat u nějakého problému dítěte. A to vnímám jako zásadně důležitý, protože zde u nás se kluci ledasco naučí, ale jestli se pak vrátí do stejného prostředí, tak za krátký čas jsou vlastně tam, kde byli a pobyt zde se pak jeví jako zbytečný.“*

R5 dodává, že z komunikace s rodiči velmi často vyplývá, a to převážně u matek, jejich bezhraniční výchova spojená s pocitem lásky k dítěti, která je zbavená právě nastavení jakýchkoliv důsledných výchovných hranic, anebo jak bylo výše zmíněno, z důvodů vytvoření si až partnerského vztahu s chlapcem, možností dávat mu nepříslušné kompetence, možnosti rozhodování o věcech, o kterých by dítě rozhodovat nemělo. R5 říká: *„Když ze začátku mluvím s maminkami, tak ty si myslí že láska znamená... že budu vše za dítě dělat. Ale potom jsme schopní, na příkladech se dostat k tomu, že vlastně vychovávají neschopného, sobeckého jedince, který bude mít později problém“*

v partnerském vztahu, protože to samé, co od ní, bude očekávat od své budoucí ženy. A na tomhle případu jsou schopné maminky pochopit, že jejich výchova paradoxně dítěti může dost uškodit.“

R1, R2, R3 a R5, R6 a R7 se shodují i ve výhodě internátního zařízení, a to odluky klientů od zákonných zástupců, kdy si obě strany mohou od sebe takzvaně odpočinout. Třítýdenní pauza pomáhá najít možné cesty ke zlepšení vztahů mezi sebou, a to pomocí rodičovských skupin, pořádaných SVP, kde se respondenti podílí společně se zákonnými zástupci na hledání vhodných výchovných cest. Pozitivní změna například nastává ve společně tráveném času o víkendech, které předtím zákonní zástupci s klienty SVP nevykonávali.

R3 říká: *„Rodiče vidí snahu svých dětí... že se chtějí zlepšit. No a většině rodin se po dítěti stýská, což klukům po nich taky a možná to i vnímají tak, že si toho předtím moc nevážili. Já vidím i posun v tom, že rodiče vymyslí výlet, udělají zajímavou akci, což dřív to pro ně byla zbytečnost. Kluci k nám pak přijíždí spokojeni, že si na ně rodiče udělali čas... že se jim věnovali. A rodiče jsou spokojeni, že jejich dítě bylo v pohodě a že sním prožili i něco hezkého.“*

Čtyři respondenti shodně potvrdili, že převážná část zákonných zástupců hodnotí výchovné změny v chování na klientech SVP velmi kladně. R2: *„Rodiče většinou s 99 % ten pobyt dětí hodnotí velice kladně, protože kluci jim doma jsou schopní pomoc, jsou schopní je brát jako osobu, kterou je potřeba poslouchat a ulevit jí. Důležitý ale je, aby v tomto režimu, který jim hlavně naši etopedi pomohli nastavit, tak aby v tomto režimu pokračovali, jinak by pak všechna práce mohla být zbytečná“*

R1: *„Je důležité, aby rodiče přenesli do svého domácího prostředí harmonogram určující jasná pravidla čitelnosti, jasnosti, transparentnosti a kde jsou jasné hranice a splnění požadavků, ale pak i vytyčení volného času, kde má každý prostor sám pro sebe, a to je potřeba respektovat.“*

Respondenti R4, R6 a R7 nedokážou posoudit zpětnou vazbu od zákonných zástupců z důvodů, že s nimi nepřicházejí do bližšího kontaktu. Shoda všech respondentů vyvstala k položené podotázce, zdali považují za důležité, aby zákonní zástupci, společně s klienty SVP po pobytu v SVP nadále navštěvovali ambulantní zařízení SVP, které jim různými cestami dopomáhá zvládnout nadále možnou rizikovou situaci v rodinném prostředí ohledně výchovných doporučení a konzultací. R5 říká, že: *„Naše opakované zkušenosti nám potvrzují a ukazuje se, že tam, kde chybí nějaká následná ambulantní*

péče, která by stou rodinou nadále pracovala... tak to většinou po třech měsících přestane bohužel fungovat. Protože rodiče výchovně poleví, ustoupí a za chvíli je to v rodině tam, kde to bohužel bylo na začátku.“

TO 13: Jak vnímá stávající školní prostředí klienta SVP dosažené výsledky Vašeho výchovného působení?

Na tazatelskou otázku týkající se zpětné vazby ze školního prostředí, výchovné působení či výsledné změny u klientů SVP konkrétně odpověděli respondenti R5, R1 a R2. Respondenti se shodli, že zpětné přijetí klienta SVP a hodnocení jeho výchovných změn ve školním prostředí je velmi individuální záležitostí a záleží, co přesně škola od svého žáka očekává, zdali věří v možnou pozitivní změnu chování u žáka a také na výchovném, pedagogickém přístupu a přijetí žáka ze strany pedagogů. R2 říká: *„Bohužel v některých školách se stává to, že je to dítě jednou už zaškatulkovaný jako delikvent a nikdo s ním jinak nejedná. Že mu berou šanci, aby se projevilo, jestli se změnilo... nezměnilo, tak to třeba já beru jako dost velký pochybení pedagogů. Jsou školy, který ty změny vidí... pak to hodnotí velice kladně. Ve většině případů se dá říct že školy, po prvopočáteční nedůvěře, ty změny registrují a vnímají pozitivně. No je to fakt individuální, a to záleží na ochotě pedagogů změnit k nim postoj, dát jim znovu šanci.“* R5 vysvětluje výhody regionálního umístění školy, do které se klient SVP navrácí, lepší zpětnou vazbu ze školního prostředí takto: *„Každá škola je jiná, my je kontaktujeme a zajímáme se o naše klienty. Problém je, když jsou kluci z větší dálky, tam pak na ně nedosáhneme, takže když jsou z blízka, tak automaticky kluci přechází do ambulantního zařízení, které velmi dobře známe a tím pádem o nich více víme, a to se týká právě i škol. Jednak školy v regionu známe, takže víme, jak to tam funguje a kdo zajistí potřeby dítěte které jsme doporučovaly, nebo zda se o to posnažily, či vůbec ne.“*

Respondenti R3, R4, R6 a R7 se vyjádřili, že informace ohledně zpětných vazeb ze školního prostředí převážně řeší vedoucí pracovníci zařízení, a proto se k tazatelské otázce osobně nemohou vyjádřit. R6: *„Já po pravdě nevím, jak nás školy zpětně hodnotí. My navážeme na to, co nám pošlou v individuálních plánech, pak se školou konzultujeme, co my jsme schopní, na základě toho, co žák umí ho to učit. Naše priorita je, že počkáme, až to dítě přijde k nám, pak zjistíme, co umí a pak to stavíme na tom co ví a co potřebuje doučit a od toho se vše odvíjí. Nikdo se nás neptá, jak to zvládá. Pak napíšeme zprávu, čeho jsme si všimli, co by bylo dobré aplikovat...“*

Tazatelská otázka měla výsledný cíl zmapoval zpětné vazby ze školního prostředí na výchovné změny u klientů SVP, ale tento cíl nebyl naplněn. Na žádost respondentů jsem proto přistoupila k možnosti, aby poskytli doporučení k potřebám klientům SVP ve školním prostředí.

Respondenti R1, R2, R5, R6 a R7 jako v předešlé tazatelské otázce spatřují za velmi důležité, aby se ve školním prostředí nacházel alespoň jeden člověk, ke kterému by klient SVP měl důvěru a v případě potřeby mu pomohl s problémy. R1: *„Kluci mě kolikrát řekli, že mají pocit, že ve škole nikoho moc nezajímají. Že se třeba snažili vysvětlit proč nepřišli do školy, anebo proč nějakou věc udělali. Můžeme jim věřit a taky ně, ale já si myslím a nějak tomu věřím, že kdyby tam byl někdo, komu by věřili... kdo by jim pomohl s problémy a postavil by se za ně, tak by jim to pomohlo a nemuselo by to kolikrát dojít až tam, kde jsou teď. Víte... my ani kolikrát netušíme, v jakých podmínkách doma žijou a co všechno se jim stalo...“*

R6 a R7 se domnívají, že k problematickému chování klientů SVP ve školním prostředí dopomáhá a může být jedním z hlavních spouštěčů zaměření škol na výkonost žáků spojenou s neadekvátním množstvím učiva, které není souvztažně propojeno s dalšími výukovými předměty – takzvaně mezioborové učení. Větší zaměření pedagogů na vztahové klima třídy, větší zájem o rodinné prostředí, z kterého klient SVP pochází, individuálnější přístup a pedagogická kooperace by dle respondentů minimalizovaly budoucí problematické chování u dětí. Hodnocení známkami respondenti považují za málo vypovídající hodnotu o jejich vědomostech a nahradili by známkování slovním hodnocením, které by mělo obsahovat, co přesně dítě nemá osvojeno. R7: *„Když sem kluci přijdou, tak vidíme známky. Postupně přicházíme na to, kde všude mají mezery a kde naopak jsou na tom dobře. Kdyby tam bylo, u žáka, napsáno, konkrétně co zvládl a co ne, bylo by to daleko čitelnější než známka za celý pololetí.“* R6 dodává, že: *„Kdyby se pedagogové naučili mezi sebou spolupracovat a ŠVP postavit výuku mezioborově, to znamená na souvztažnosti a souvislostech, například mezi matematikou a přírodopisem, samostatně je naučili si informace vyhledávat v učebnicích, nebo internetu, tak to těm dětem dá souvislosti, nadhled, který potřebují a možná by tak i ubylo žáků co učivo nechápou a bojí se zeptat, nebo se pak kantorům staví, nebo se z nich raději stanou záškoláci.“*

Shrnutí dílčí výzkumné otázky III

Velká část respondentů shodně vnímá sociální změny u klientů týkající se pozitivnějšího postoje k práci, získání manuální zručnosti, samostatnosti a schopnosti řešit spory bez agresivnějších výpadů, protože si byli schopni osvojit strategie, které jim mohou pomoci zvládat lépe vztek, vzdor a opoziční jednání. Všichni respondenti spatřují velký posun v komunikaci mezi vrstevníky a k výchovným autoritám, kdy dva respondenti specifikují pozitivní změny v komunikaci s mužskými autoritami. Poměrně shodně respondenti vnímají posun v komunikačních dovednostech, kde převážná část klientů SVP nabyla schopnost verbálně vyjádřit své emoce, což může souviset s nově obnovenou, nebo získanou důvěrou v dospělou autoritu, společně s bezpečným prostředím SVP.

Čtyři respondenti vnímají zlepšení sociálních dovedností klientů SVP také v organizování a plánování, které před nástupem neměli zcela rozvinuté, nebo spíše chaotické, kdy tuto systematickosti získali právě díky režimovému nastavení SVP a dopomocnému přístupu zaměstnanců.

Za nejdůležitější metodu SVP označují všichni respondenti metodu režimovou, pracovní metody, imitaci bezpečného prostředí, a metodu příčiny a následku – odpovědnost za své činy. Čtyři respondenti zdůrazňují metodu osobního příkladu a osobního přístupu, dva z respondentů popisují shodně metodu zrcadlení a improvizace, ale zároveň vysvětlují jiné metody, výchovné vzory a možné pozitivní působení na klienty. Individualita jednotlivého pracovníka v SVP se projevuje právě v metodách, které aplikují podle svých schopností, zájmů a svého lidského potencialu. Sjednocení v hlavních přístupech a individualitě každého respondenta nabízí možnost klientům SVP různorodý rozvoj sociálních dovedností, které si mohou ve středisku SVP prožít a naučit.

K dosaženým výsledkům výchovného působení na klienty SVP z pohledu zákonných zástupců se vyjádřili čtyři respondenti a shodně potvrdili, že převážná část zákonných zástupců hodnotí výchovné změny v chování na klientech SVP velmi kladně. Tři respondenti nedokáží posoudit zpětnou vazbu od zákonných zástupců z důvodů, že s nimi nepřicházejí do bližšího kontaktu.

Shoda všech respondentů vyvstala k položené podotázce, zdali považují za důležité, aby zákonní zástupci, společně s klienty SVP po pobytu v SVP nadále navštěvovali ambulantní zařízení SVP, které jim různými cestami dopomáhá zvládnou nadále možnou rizikovou situaci v rodinném prostředí ohledně výchovných doporučení a konzultací.

Všichni respondenti si uvědomují důležitost souvislé spolupráce s výchovnými činiteli, což jak zdůrazňují je základem úspěchu a změn návazných k výchovně problematickému chováním klientů SVP.

Ke zpětné vazbě ze školního prostředí týkající se na výchovného působení či výsledné změny u klientů SVP a možné udržitelnosti konkrétně odpověděli tři respondenti, kteří se podílí na pozdějším zjišťování úspěšné, či neúspěšné adaptace klienta SVP do prostředí spádové školy. Odpovídající respondenti se shodli, že zpětné přijetí klienta SVP a hodnocení jeho výchovných změn ve školním prostředí je individuální, kdy jako hlavní faktory přijetí klienta SVP je ovlivněno očekáváním, požadavky ze strany pedagogů a zdali věří v pozitivní výchovné změny u klienta SVP. Jako další ovlivňující faktor spatřují respondenti ve vzdálenosti a regionálním umístění spádových škol klientů SVP, která často brání v možnosti větší informovanosti o klientech SVP a jejich dalším pozitivním či negativním výchovném vývoji.

Shodně respondenti odpovídali na dopomoc SVP k lepšímu návratu do spádové školy klienta SVP za pomoci úvodní prezentace, kde klienti, za pomoci doprovodných etopedů představují třídnímu kolektivu absolvovaný pobyt, kde před třídním kolektivem sdělují, co se v zařízení SVP naučili, jaké dovednosti si osvojili a tyto informace slouží k lepšímu návratu a přijetí klienta do třídního kolektivu.

6.4 Shrnutí výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zmapování názorů výchovných pracovníků v zařízení SVP a zjištění jejich pohledu na možné výchovné a sociální dovednosti klientů od doby nástupu do SVP až po ukončení pobytu ve středisku a zhodnocení tak možné výchovné a sociální změny v jejich chování. Zároveň šlo o to, ověřit metody využívané výchovnými pracovníky v SVP a zjistit jejich výchovný vliv na klienty v tomto zařízení. Protože ve výzkumném šetření bylo stanoveno zjistit výchovné a sociální dovednosti v době nástupu klientů do SVP, první dílčí otázka se snažila zaměřit na sociální prostředí klientů SVP a možné příčiny a spouštěče problematického chování klientů SVP.

Z odpovědí respondentů vyplývá, že prvotní problematické chování se projevuje v rodinném prostředí, které klasifikovali jako nestabilizované a nevhodné. Většinou se jedná o rodiny neúplné, doplněné či disfunkční, ale začíná přibývat klientů SVP z úplných, dobře situovaných rodin. Časté doplňující spouštěče spatřují respondenti ve výchovných stylech, které kategorizovali jako autoritativní či liberální bez nastavených

výchovných hranic spojených s výchovným ustupováním před problematickým chováním klientů SVP a také s diagnózou ADHD. Z odpovědí respondentů bylo zřejmé, že často chybí v rodinách mužská autorita, která by korigovala agresivitu klientů SVP. Jako další možné spouštěče problematického chování chlapců za poslední rok všichni respondenti považují vliv covidové situace a školní distanční výuku z domova. Důvody spatřují v odchodu klientů SVP z nastaveného školního režimu, chybějící motivaci k učení, chybějící sociální kontakty se školní třídou a v chybějící péči rodičů se školní přípravou.

Z výzkumného šetření vyplývá, že výchovné role respondentů, kteří se podílejí na výchovných změnách u klientů SVP, jsou velmi různorodé. Každý z respondentů se cílově zaměřuje na výchovný přenos jiným způsobem, kdy se snaží rozvíjet v klientech SVP jiné sociální dovednosti, a to podle svého osobnostního zaměření. Různorodost a zároveň jednotnost v ucelených přístupech nabízí klientům SVP pochopení rozdílných autorit, možností, strategií a získávání sociálních dovedností, které jim často v rigidním rodinném prostředí chybí. Jako nejdůležitější metody SVP označují respondenti metody režimové, pracovní, imitaci bezpečného prostředí, a metodu postavenou na zodpovědnosti za své činy. Z pracovních metod respondenti zmiňují obslužné činnosti u hospodářských zvířat a práce přidružené k chodu statku, kterou se SVP vymyká od ostatních zařízení podobného typu. Pozitivní změny a sociálních dovedností u klientů SVP respondenti spatřují v citové a emoční stránce klientů, spojené s důležitostí se kvalitně postarat o hospodářská zvířata, snížením agresivity, na kterou navazují dovednosti spojené s trpělivostí, důsledností, vytrvalostí a hrdostí sám na sebe spojenou s radostí z dobře dokončené práce.

Individuální metody respondentů, které aplikují na klientech SVP, se různí podle osobnostního zaměření respondentů, kdy zmiňují metody osobního příkladu a přístupu, metody zrcadlení chování a jednání, metody improvizace a komunikační.

Z výzkumného šetření vyplývá, že sociální dovednosti, které se SVP daří u klientů SVP rozvinout, se převážně týkají samostatnosti, a je to jeden s prioritních cílů internátního zařízení rozvinout v nich právě tuto sociální dovednost. Další sociální dovednosti se týkají pozitivnějšího postoje k práci, návyků spojených s udržením pořádku v osobním prostoru, získání manuální zručnosti, schopnosti řešit spory bez agresivnějších výpadů, protože si byli schopni osvojit strategie, které jim mohou pomoci zvládat lépe vztek, vzdor a opoziční jednání. Všichni respondenti spatřují velký posun v komunikaci mezi vrstevníky k výchovným autoritám, a poměrně shodně respondenti vnímají posun

v komunikačních dovednostech, kde převážná část klientů SVP nabyla schopnost verbálně vyjádřit a rozlišit své emoce, což může souviset s nově obnovenou, nebo získanou důvěrou v dospělou autoritu, společně s bezpečným prostředím SVP.

K zmapování zpětné vazby na výchovné změny u klientů SVP z pohledu zákonných zástupců se mohli vyjádřit pouze čtyři respondenti, kteří přicházejí se zákonnými zástupci do osobního kontaktu. Respondenti se shodli, že převážná část zákonných zástupců hodnotí výchovné změny v chování klientů SVP velmi kladně. Z výzkumného šetření nadále vyplývá, že všichni respondenti jako prioritně důležité považují ambulantní spolupráci se zákonnými zástupci po návratu klientů SVP do jejich přirozeného prostředí, které SVP nabízí formou konzultací a výchovných doporučení. Zdůrazňují, že tato další spolupráce s klienty a zákonnými zástupci je základem úspěchu k udržitelnosti pozitivních výchovných změn u klientů SVP.

Ke zpětné vazbě ze školního prostředí týkající se výchovného působení či výsledné změny u klientů SVP a možné udržitelnosti konkrétně odpověděli tři respondenti, kteří se podíleli na pozdějším zjišťování úspěšné, či neúspěšné adaptace klienta SVP do prostředí spádové školy. Odpovídající respondenti se shodli, že zpětné přijetí klienta SVP a hodnocení jeho výchovných změn ve školním prostředí je individuální, kdy jako hlavní faktory přijetí klienta SVP je ovlivněno očekáváním, požadavky ze strany pedagogů a zdali věří v pozitivní výchovné změny u klienta SVP. Jako další ovlivňující faktor spatřují respondenti ve vzdálenosti a regionálním umístění spádových škol klientů SVP, který často brání v možnosti větší informovanosti o klientech SVP a jejich dalším pozitivním či negativním výchovném vývoji.

Shodně respondenti odpovídali na pomoc SVP k lepšímu návratu do spádové školy klienta SVP za pomoci úvodní prezentace, kde klienti za pomoci doprovodných etopedů představují třídnímu kolektivu absolvovaný pobyt a před třídním kolektivem sdělují, co se v zařízení SVP naučili, jaké dovednosti si osvojili. Tyto informace slouží k lepšímu návratu a přijetí klienta do třídního kolektivu.

Závěr

Bakalářské práce se zaměřovala na výchovné problémy u žáků, kteří byli doporučeni spádovými školami do střediska celodenní výchovné péče, s hlubším zaměřením na sociální dovednosti u těchto dětí. Cílem teoretické části bakalářské práce bylo objasnit možné vlivy, faktory a příčiny problémového chování dětí z rodinného prostředí, získávání sociálních dovedností ve vývojových stádiích dítěte směřující ke školní zralosti a připravenosti dítěte. Nadále se snaží popsat školní prostředí, vliv pedagoga na třídní klima a vliv specifické a nespecifické prevence ve školních zařízeních.

V poslední teoretické části je popsáno středisko výchovné péče Alfa, kam děti s problematickým chováním přicházejí, aby své chování, postoje a návyky spojené se sociálními dovednostmi, měly možnost zlepšit, reedukovat, za pomoci výchovných pracovníků specializovaných přímo na problematické chování u dětí.

V návaznosti na teoretickou část bakalářské práce bylo provedeno vlastního výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na výchovnou činnost pracovníků ve středisku výchovné péče Alfa. Cílem výzkumného šetření bylo zmapování jejich zkušeností, zhodnocení možných změn v chování a sociálních dovednostech u klientů SVP. Dalším cílem bylo zjistit výchovné cesty, výchovný vliv pracovníků a střediska výchovné péče Alfa na klienty v zařízení před nástupem do střediska výchovné péče, v průběhu výchovného procesu a poté zhodnotit ke konci školního roku jejich integraci zpět do školního prostředí.

Ke zjištění potřebných dat byl použit kvalitativní způsob zkoumání za pomoci polostrukturovaného rozhovoru, a to individuálně, s vybranými pracovníky střediska výchovné péče Alfa. K stanovenému hlavnímu cíli byla vytvořena hlavní výzkumná otázka: *Které sociální dovednosti u dětí s problematickým chováním pomáhá vybrané Středisko výchovné péče zlepšit a jak se výchovně podílí role jednotlivých pedagogických pracovníků na změnách u sledovaných dětí – klientů SVP?*

Hlavní výzkumná otázka byla nadále rozdělena do 3 dílčích výzkumných otázek které jsou nadále specifikovány do 13 tazatelských otázek. Všechny výzkumné a tazatelské otázky se snažily o postupné zjištění zkušeností, názorů respondentů na možné zlepšení sociálních dovedností u klientů SVP, ale i prozkoumání osobního přístupu respondentů a využívaných metod SVP.

Z výzkumného šetření vyplývá, že sociální dovednosti, které se SVP daří u klientů SVP rozvinout, se převážně týkají samostatnosti, komunikační zdatnosti, pozitivnějšího

postoje k práci, návyků spojených s udržení pořádku v osobním prostoru, získání manuální zručnosti, schopnosti řešit spory bez agresivnějších výpadů, osvojení nových strategií pomáhající klientům SVP zvládat lépe vztek, vzdor a opoziční jednání. Další cíl týkající se rolí respondentů a jejich výchovného vlivu na klienty SVP výzkumné šetření prokázalo, že každý z respondentů se cílově zaměřuje na výchovný přenos jiným způsobem, a to podle svého osobnostního zaměření. Různorodost a zároveň jednotnost v ucelených přístupech nabízí klientům SVP pochopení rozdílných autorit, možností, strategií a získávání sociálních dovedností, které jim často v rigidním rodinném prostředí chybí.

Jako prioritně důležité všichni respondenti považují následnou ambulantní spolupráci se zákonnými zástupci po návratu klientů SVP do jejich přirozeného prostředí, které SVP nabízí formou konzultací a výchovných doporučení. Zdůrazňují, že tato další spolupráce s klienty a zákonnými zástupci je základem úspěchu k udržitelnosti pozitivních výchovných změn u klientů SVP.

Tato práce se snažila poukázat na možné výchovné, vývojové a sociální úskali problematického chování u dětí, které později přicházejí do středisek výchovné péče, aby bylo reedukováno jejich chování, jednání a mohly se tak zařadit zpět do svého přirozeného prostředí. Ve výzkumné části se tak potvrzuje, že určitých pozitivních změn je možné u klientů SVP dosáhnout jinými výchovnými a osobnostními přístupy. Udržitelnost tohoto chování pak z velké části závisí na rodinném a školním prostředí, které by měly klientům SVP, dle poskytnutých odborných doporučení střediska výchovné péče, výchovně dopomáhat k jejich zdravějšímu sebepojetí a prosociálnímu chování.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné zdroje

- ADLER, Alfred. *Porozumění životu*. Praha: Aurora, 2001. 160 s. ISBN 80-85974-76-2.
- BENDL, Stanislav a kol. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. 312 s. ISBN 978-80-247-976-2.
- BĚLÍK, Václav, HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a kol. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. 120 s. ISBN 978-80-271-0599-1.
- ELLIOT, Julian a PLACE, Maurice. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada, 2002. 206 s. ISBN 80-247-0182-0.
- ERIKSON, Erich. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. 2. vyd. Praha: Portál, 2015. 152 s. ISBN 978-80-262-0786-3.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. 260 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. 2. vyd. Praha: Argo. 2013. 1052 s. ISBN 978-80-257-0807-1.
- HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Školní družina*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 151 s. ISBN 978-80-7367-900-2.
- HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2016. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
- JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů*. Praha: Grada, 2012. 258 s. ISBN 978-80-247-3679-2.
- JÁNSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. 168 s. ISBN 80-7041-114-7.
- JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky*. Praha: Portál, 2011. 248 s. ISBN 978-80-7367-788-6.
- JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. 544 s. ISBN 978-80-247-5447-5.
- JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. 280 s. ISBN 978-80-271-0096-5.

- KODÝM, Miroslav. *Metody rozvoje sociálních dovedností*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014. 108 s. ISBN 978-80-7452-046-4.
- KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. 255 s. ISBN 80-7367-014-3.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-262-0643-9.
- KRAUS, Blahoslav. *Sociální deviace v transformaci společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 211 s. ISBN 978-80-7435-575-2.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet*. Praha: Portál, 2013. 176 s. ISBN 978-80-262-0496-1.
- KUCHAŘOVÁ, Věra a kol. *Zpráva o rodině 2020*. 219 s. Praha: VÚPSV, 2020. 249 s. Výzkumná zpráva.
- KUKLA, Lubomír. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing, 2016. 456 s. ISBN 978-80-247-3874-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2013. 144 s. ISBN 978-80-262-0519-7.
- MERTIN, Václav a KREJČOVÁ Lenka, eds. *Problémy chování ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2013. 200 s. ISBN 978-80-7478-026-4.
- MATOUŠEK, Oldřich a KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 344 s. ISBN 80-7178-771-X.
- MATOUŠEK, Oldřich, KODYMOVÁ, Pavla a KOLÁČKOVÁ, Jana, eds. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 351 s. ISBN 978-80-7367-818-0.
- MENDEL, Richard. *Méně slov a více pomoci*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2002. 141 s. ISBN 80-7338-002-1.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada: 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MIOVSKÝ, Michal a kol. *Primární prevence rizikového chování školství*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2010. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.

- MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011. 120 s. IBSN 978-80-7387-478-0.
- NAVRÁTIL, Stanislav a MATTIOLI, Jan. *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada, 2011. 120 s. ISBN 978-80-247-3672-3.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 6., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2017. 488 s. ISBN 978-80-262-1228-7.
- Průvodce v sociálních a zdravotnických službách*. Svitavy: Městský úřad Svitavy, Odbor sociálních věcí a zdravotnictví, 2019.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. Praha: Karolinum, 2004. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.
- ŠURIOVÁ, Eva. *Násilná kriminalita*. Bratislava: Akadémia PZ, 2005. 217 s. ISBN 80-8054-345-3.

Internetové zdroje

- ALFA – STŘEDISKO VÝCHOVNÉ PÉČE SVITAVSKA. O nás. In: *Květná Zahrada* [online]. 2020 [cit. 2022-06-25]. Dostupné z: <http://www.kvetnazahrada.cz/o-nas/>.
- ČERMÁKOVÁ, Markéta, PAPEŽOVÁ, Hana a UHLÍKOVÁ, Petra. *Porucha pozornosti a hyperaktivita (ADHD/ADD), příručka pro dospělé* [online]. Projekt Všeobecné zdravotní pojišťovny České republiky PRVOUK P26/LF1/4 a P03/LF1/9, 2015 [cit. 2022-06-17]. Dostupné z: <https://alfons.vut.cz/wp-content/files/ADHD-ADD-broura.pdf>.
- ČOSIV. Respekt Rozmanitost Rovnost Resilience. In: *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání* [online]. 2020a [cit. 2022-09-11]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/socio-emocni-uceni/>.
- ČOSIV. TZ: Jak učit žáky pečovat o jejich wellbeing? ČOSIV přináší soubor metodik pro učitele. In: *Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání* [online]. 2020b [cit. 2022-09-11]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2022/09/06/tz-jak-ucit-zaky-pecovat-o-jejich-wellbeing-cosiv-prinasi-soubor-metodik-pro-ucitele/>.
- DODGE, Kenneth A. et al. Impact of early intervention on psychopathology, crime, and well-being at age 25. *American Journal of Psychiatry*, 2015, 172 (1), pp. 59–70.

Available from: <https://fasttrackproject.org/publication/impact-of-early-intervention-on-psychopathology-crime-and-well-being-at-age-25/>.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA CHOMUTOV. Peer program. In: *ZŠ Březenská* [online]. 2018 [cit. 2022-10-01]. Dostupné z: <https://www.zsbrezenicka.cz/index.php/akce-skoly/peer-program>.

Seznam tabulek

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 <i>Transformace výzkumného cíle do výzkumných otázek</i> | 39 |
| Tabulka 2 <i>Přehled respondentů</i> | 41 |
| Tabulka 3 <i>Vlastní charakteristika respondentů a jejich výchovného přenosu na klienty SVP</i> | 52 |
| Tabulka 4 <i>Shody a rozdílnosti v pozitivním rozvoji sociálních dovednostech u klientů SVP</i> | 64 |